

صحيفة التربية

السنة الثالثة والأربعون أكتوبر ١٩٩١ العدد الأول

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور أحمد كمال عاشور

الأستاذ الدكتور حامد زهران

الأستاذ الدكتور حلمي الوكيل

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ محمد سعيد عزت

● تصدر في أربعة أعداد سنويا - الاشتراك السنوي ٢٤٠ قرشا

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

- ٣ الأمن القومي مسئولية التعليم
للأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين
وزير التعليم
- ٧ أين التعليم الذي كان ؟؟ !
للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
- ١٣ التعليم وتحديات العصر (٢)
للأستاذ علي أحمد حمدي
- ٣٤ المجالات التربوية
للأستاذ حسن محمد عبد الشافي
التدريب وتنمية الموارد البشرية
في مواقع العمل والانتاج
للدكتور يوسف خليل يوسف
- ٤٣ دراسة تشخيصية لامتحانات مادة
الفيزياء في الثانوية العامة
للدكتور أحمد عبد الرحمن النجلى

الأمن القومي مسؤولية التعليم

من صديق الأستاذ الدكتور حسين كامل كهار الدين
وزير التعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

يسعدني أن التقى اليوم بالاخوة الأفاضل رئيس وأعضاء رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، وأن نتشاور معا في أمور التعليم ، وهي مشكلة أساسية تهكم وتهمننا بصورة أكيدة .

والواقع أن الأستاذ محمود عبد العزيز رئيس الرابطة قد أغنانني عن المقدمة التي كنت مضطرا أن أقولها عن أزمة التعليم في مصر ، وشرح ما سبق أن رددته في هذا المجال ، وهي أزمة حقيقية أشعر بخطورتها ، وأثق أنكم أيضا تقدرعون حجم هذه المشكلة وما تمثله من خطورة ...

ولقد زاد من خطورة هذه الأزمة أننا نعيش فترة زمنية حافلة بالتغيرات العالمية ، والتحديات الخارجية بالذات .

فاذا أخذنا السنين الأخيرة على سبيل الحصر لوجدنا أن التغيرات التي حدثت من حولنا - عالميا وإقليميا ومحليا - يكاد المرء يعجز عن ملاحظتها ، ولم يكن ممكنا مجرد التصور بأنها يمكن أن تحدث .

فالتغيرات التي حدثت في المجال الدولي ... سقوط المعسكر الشيوعي ... هدم أنظمة كانت قائمة وتعيش منذ عهد كبير من السنين ... سقوط الجواجز والأسوار ... الستار الحديدي والكوميكون ... اهتزاز توازن القوى العالمي ... ثورة الاتصالات ، والتغيرات الاقتصادية التي حدثت في العالم ... أزمة الشيوعية والاشتراكية ... العودة إلى اقتصاد السوق الحر على المستوى العالمي حتى في الدول الاشتراكية ... المد الهائل للديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان ... ثورة المعلومات والتقدم المذهل في علم معينات أبرزها علوم الفضاء والعلوم المترتبة عليها ...

كل هذه المتغيرات جعلت من بعض الاحلام واقع ، ولا يمكن أن نظل بمعزل عن هذه التطورات .

ثورة الاتصالات جعلت أى بلد فى العالم اذا تصور أنه يمكن ان يعيش بعيدا عن الاتصالات العالمية فان ذلك يكون نوعا من الوهم لا يستطيع بلد مسئول أن يتحمل آثاره .

رياح الديمقراطية جعلت من رأى والرأى الآخر ضرورة حتمية فى كل مجتمع .

التطورات الاقتصادية التى حدثت وما تبعها من تغير موازين القوى فى العالم جعلت من المحتتم علينا أن نعتد على أنفسنا فى الإصلاح الاقتصادى الذى سائرنا فيه الاعم من أجل التطور العالمى الذى لابد أن ندعمه بتنمية الثروة البشرية .

التطورات المعادية لنا فى الاتجاهات المختلفة ، والخطر الذى يحيط بنا عن قرب من دولة لم تتجاوب مع اشارات السلام التى تقدمها وتعظم قوتها النووية والعلمية ، وأطماعها التوسعية ، وافكارها العنصرية تجعل لزاما علينا أن نستعد للمستقبل .

أزمة المياه المتفاقمة تجعل من احتمالات المغامرات العسكرية أمرا ممكنا .

دعاوى التطرف التى حدثت من حولنا أصبحت تهدد شبابنا وتجعل لزاما علينا أن نحميهم من هذه الافكار الهدامة .

وكل واحد من هذه الأمور الكثيرة يرتبط بطريقة أو بأخرى بالتعليم .

ولذلك فان الأمن القومى فى بلادنا مرتبط بالتعليم ، لأن الحرب الحديثة لم تعد قوة عضلية ولا أسلحة تقليدية ، وانما هى علم متقدم وتكنولوجيا متطورة لا يقدر عليها الا العقول المتميزة والخبرات العلمية الفائقة ...

والاصلاح الاقتصادى وضرورة الاعتماد فيه على الذات أساسه تنمية القوى البشرية ، لأن الإصلاح الاقتصادى فى النهاية يعتمد على انتاجية الانسان ، ولا يمكن أن يكون الفرد منتجا الا عن طريق التعليم والتدريب .

والتطرف هو نتيجة حتمية للتلقين وغياب عنصر التربية من التعليم ، والأطفال الذين عودناهم على التلقين انما نبرمجهم منذ الصغر ، ونعدهم منذ نعومة أظفارهم ليكونوا فريسة للتطرف والأفكار التي لا تتفق مع المنطق والعصر .

نحن قمنا في الفترة الماضية بالتركيز فقط على ناحية واحدة ، وهي التعليم بالتلقين ، وكم هائل من المعلومات يفوت قدرات الطفل في استيعاب المعلومات التي تعطى له ، فقد شاركنا جميعا في جريمة قتل البسمة في الطفل المصري ... ويجب أن نصح ذلك .

والتعليم هابط المستوى يؤثر في المستوى الاقتصادي ، ويعرض الشباب لهزات اقتصادية واجتماعية تزيد من احتمال وقوعهم في برائن التطرف والأفكار الهدامة .

ومن هنا فان علينا أن نبدأ في اصلاح التعليم بالأسلوب العلمي السليم وأن الأمور لا يمكن أن تعالج بطريقة ترقيعية أو بطريقة جزئية لأن الأسلوب العلمي أولى خطواته النظرة الكاملة والشاملة والتشخيص الدقيق والبرنامج الأمثل المحدد والادارة الواضحة وتحديد القوى القادرة على انوصول الى هذه الأهداف .

واختيار البدائل الصحيحة التي توصلنا الى الهدف المنشود .
وهناك توجيه من القيادة السياسية بضرورة أن نطور التعليم بأسرع ما يمكن ، وأسرع ما يمكن هذه ليست ظفرة وليست قفزة وانما هي اتباع الأسلوب العلمي الصحيح ، وتعبئة القوى الاقتصادية والفكرية والعلمية لنصل الى الهدف المنشود ولا نستطيع ان نتاخر ابدا فهناك ثورة تجتاح العالم الآن في المعلومات والعلم ، وكما قلت من قبل ان هذه الثورة من يتخلف فيها لن يفقد صدارته فقط وانما يفقد ارادته والهدف ليس فقط مكان الصدارة على خريطة العالم ، وانما اهم من ذلك الحفاظ على الإرادة الوطنية الخالصة والأمن القوي مصر ...

اذا فقدنا ارادتنا ، او فقدنا استقلالنا فاننا لن نستطيع ان نحقق بعد هذا شيئا ذا قيمة ، فلا بد ان نعبئ كل قوانا ، ولا بد ان نبذل أقصى ما نستطيع ، ولا بد مع ذلك ان نأخذ الوقت الكافي للأساليب

العلمية السليمة ، ولا يمكن أن نسمح لأنفسنا بأن نقفز الى مجهول ،
أو أن تكسب خطوة نتعجل بها الوصول الى الهدف فنقع فى هاوية اخرى -
واننى افضل أن ننفذ تنفيذا جيدا سياسة تعليمية صحتها تقدر
بنسبة ٧٠٪ على أن نحاول أن نصل الى سياسة تعليمية تقرب الى
الكمال ولا نحسن تنفيذها .

ومن هنا لابد أن يكون هناك خطة محسوبة ، وبرنامج زمنى محدد
وأهداف واضحة ، وكل ما هو مطلوب منا أن نعبئ كل قوانا استثنائيا
منا بمدى الخطر الذى نتعرض له ، ومدى أهمية الهدف الذى ننشده ،
ومدى تأثيره على مستقبل مصر وعلى أمنها ، فهذا هو ما نقصده ،
ولا يمكن ان نختصر خطوة ، ولا يمكن ان نستعجل شيئا بطريقة غير مدروسة .
ونحن لا نريد أن نرجع للوراء أبدا ، ولبعض الزملاء الذين يسألون
عن عودة الصف السادس بالمرحلة الابتدائية أقول :

الحقيقة اننى أقول : واقتبس ايضا من الأستاذ محمود : انه كان
عندنا تعليم جيد من قبل ، وكان تعليما ممتازا فى جيلنا ، وكثير منكم
من أبناء هذا الجيل ونحن تعلمنا فى مدة دراسية تسع سنوات أربعة
ابتدائى وخمسة ثانوى وأنا دخلت ابتدائى وعندى ست سنوات وأخذت
التوجيهية وعندى ١٥ سنة ، كل ما درسته ٩ سنوات بالطول والعرض
لكن هذه السنوات التسع بارك الله فيهم بفضل المعلمين المخلصين ،
وبفضل المدرسة العظيمة التى تعلمنا فيها ، وبارك لنا ربنا فيها ،
فعلينا أن نعمل معا كي نعيد للمدرسة أصالتها ، وأن نعيد للمدرس
صورته المشرقة التى كان يضرب بها المثل فى العلم والخلق والأداء
والثقافة والعرفه وخير لنا أن نستفيد من الاستثمارات التى كان يمكن
أن نوجهها فى تجهيزات انصف السادس ومتطلباته لكى تفيدها فى
اصلاح مسائل لها أولوية مثل اصلاح حال المعلم ، وتصحيح المقررات
والمناهج الدراسية ، وتجديد ، المدرسة ، وتقليل الكثافة فى الفصول
المكتظة بالصورة التى تعرفونها ويشكو منها المعلمون اولا ، وأولياء
الأمر والتلاميذ ثانيا ، وهذه كلها أمور فى غاية الأهمية ، وتؤثر فى
العملية التعليمية .

واننى أشكركم كثيرا والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

أين التعليم الذي كان؟؟!!

بقلم الأستاذ / محمود عبد العزيز يوسف
رئيس الرابطة

احتفلت رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بافتتاح الموسم الثقافي في برنامجها هذا العام مساء الاثنين ١٦/٩/١٨٩١ م حيث حضر عدد كبير من أعضاء الرابطة وتدد آخر من المدعوين في هذه المناسبة

وكان مما نشد الرواد في هذا اللقاء أن تفضل السيد الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التعليم بالقاء حديث هام في هذا الافتتاح ، وكانت أهمية الحديث في تناول قضايا هامة يتطلع الرأي العام كله في مصر للحديث عنها ، وخاصة بالنسبة للاتجاهات الجديدة في السياسة التعليمية ، وكان موضوع الحديث « رؤية تحليلية لحركة التعليم في مصر » .

ولقد قوبل استقبال الوزير بحماسة الأمل وبايمان وثقة في الوزير الشجاع ، وبالأمانى الغالية في تعليم متطور يساير التطور العصري وكان الأستاذ محمود عبد العزيز رئيس مجلس إدارة الرابطة معبرا عن جموع الحاضرين من أعضاء الرابطة ومن المدعوين ومن كبار المسئولين في الوزارة ورجال الفكر التربوي .

كلمة الافتتاح

ولقد تجلث في الافتتاح رئيس الرابطة فقال :

السيد الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التعليم . .
تحية طيبة لك . . . تحية صادقة لك انسانا كريما ، وعالما جليلا ،
وطيبا بارعا ، وأستاذا قديرا ، ووزيرا شجاعا
نرحب بك ، ونسعد بلقائك بكل مشاعر الحب والتقدير
والاعزاز .

ولا شك أن الرؤيا الصادقة للقيادة السياسية في اختيارك
وزيرا للتعليم في هذه المرحلة العصية انما يعبر عن رؤية واضحة واعية

وأمينة وفاهية لكل مشاكل التعليم في مصر ، وبأنك الطبيب البارع
الذى يفحص المشكلة ويشخص الداء فيها ويعطى الدواء .

حال التعليم في بلادنا

والظاهرة الواضحة الآن - كما قلت يا سيادة الوزير - أن التعليم
في أزمة ، أو أنه كما نقول : في خطر ، أو كما يقول الجمهور : انه في
عرفة الانعاش .

ومن هنا فإن الجميع يتضررون ويشكون ويعانون .. أولياء
الأمور غاضبون ويتضررون ، والطلاب يشكون ، والمعلمون يعانون
ويتسألون .

والناس جميعا في حيرة وذهول ويرددون : لماذا أصبح التعليم في
بلادنا هكذا ؟

فماذا جرى للتعليم في مصر ؟ مع أن رجال مصر وقادة التعليم
بها من قبل ، والمعلمون من أبنائها المخلصين هم الذين صنعوا التعليم
المميز في جميع البلاد العربية ... ولا يزالون

لاشك أن هناك عوامل كثيرة أثرت في مستوى التعليم وأصبح
كما يراه الناس الآن ، وأغلب هذه العوامل نعرفها جميعا من تقصير
في شأن المعلمين أدبيا وماديا ، وقصور في المنشآت المدرسية وفي
فصول الدراسة ، وفي التجهيزات ، وفي زيادة الكثافات الطلابية ،
وعجز الامكانيات عن تطوير التعليم وتحديثه .

ولقد كانت مصر منذ زمن غير بعيد هي قلعة التعليم ورائدة الفكر
التربوي في جميع البلاد العربية ، وكان يحج لجامعاتنا ومدارسنا كل
أبناء الأمة العربية يتعلمون في مؤسساتنا التعليمية .. وكنا نرى
التعليم في مصر صورة مشرقة لوجه مصر ، ونرى الآن أغلب رؤساء
الهيئات والأساتذة الكبار من رجال الجامعات ، وصفوة القادة في
المجالات المختلفة كلهم من صياغة التعليم في زمانهم ويمتننا أن تقدم
لكم نموذجا لما أفرزه التعليم في هذا العصر ، وما كان يصوغه التعليم
في ذاك الزمان من مواطنين صالحين .

نقدم لكم صورة للطالب حسين كامل بهاء الدين الذى نال درجة البكالوريوس فى الطب وعمره اثنان وعشرون عاما فقد ولد فى عام ١٩٣٢م وتخرج فى عام ١٩٥٤ بدرجة الامتياز ٨٠ . وطبعاً من غير دروس خصوصية ، فهاتوا الى الآن وعبر عشرين سنة واحدا تخرج من كلية الطب أو من الكليات المناظرة ولم يأخذ دروساً خصوصية ؟!! .

الأسباب الخفية

فى حال التعليم

ولا شك أن هناك أسباباً خفية فى انهيار التعليم الجيد عندنا ولعل أهم هذه الأسباب ترجع الى عوامل ثلاثة :

أولاً : ما كان منتشرًا كظاهرة واضحة من قبل وما كانوا يعبرون عنه بـ « تسييس التعليم » بمعنى أن السياسة فى مصر كانت تلعب دوراً واضحاً فى أمور التعليم وترتب على ذلك أن الطالب كان يرسب فى مادتين ومع ذلك ينقل الى الصف الأعلى ويعتبر ناجحاً

كما أن النتائج فى الامتحانات العامة وفى امتحانات النقل كانت تزيف وترفع النسب المئوية بدون أى قاعدة أو معيار دقيق حتى نفن المسئولون أن التعليم فى خير ، وكان يكافأ من يكون أكثر تزيفاً ، ويعاقب من تكون نتيجته واقعية وصادقة .

ثانياً : ظاهرة عدم التواصل بين المشرعين لمقررات التعليم وخطته فى الديوان العام للوزارة وتوابعه وبين العاملين فى الميدان حتى أصبحت الثقة مهتزة بين الجهتين مما جعل ما يدور فى الميدان غير ما خطط له فى الديوان العام وذلك لسببين :

١ - أغلب الذين عملوا بالديوان العام بالوزارة والمجهزة التابعة له لم يعملوا بالميدان ولا يعرفون ما يدور فى المدرسة بسبب أن حياتهم الوظيفية من أدناها الى أعلاها كانت بالديوان العام يحتضنون مكاتبهم ولا يهرون ما يدور فى الميدان من جهد وعمل ومشاكل .

٢ - الذين يجلسون فى الديوان العام وتوابعه ينالون كل الدرجات فى مدد قليلة وبصورة دورية بلا تاخر أو ابطاء .

أما الذين يعملون ويشقون في الميدان تقل حظوظهم كثيرا في ذلك فلا يرقون إلا بشق النفس ، ولذلك كانت القاهرة المتخلف الوظيفي في الدرجات التربوية والتعليم قاصر على العاملين في الميدان .
أما في الديوان العام فهم في رفاهية الدرجات السريعة والترقيات الكثيرة . . . ودليل واحد على ذلك أن في الديوان العام وحده ست درجات يشغلها ست وكلاء أوائل ، أما في الميدان على اتساع محافظات الجمهورية كلها فلا يوجد غير درجتين فقط لوكيل أول بمحافظة القاهرة ووكيل أول بمحافظة الاسكندرية .

ثالثا : يوجد في مجتمعنا بعض المؤسسات التعليمية التي من واجبها أن تؤدي دورا رياديا في شئون التعليم وتنهض بالأداء التربوي والعلمي للمعلمين حتى تتحسن العملية التعليمية ، وتتقدم أمور التعليم حتى يؤدي دوره الأصيل في المجتمع ولكن هذه المؤسسات لم تؤد دورها ، ولم تتحمل مسئولية أداء حركة التعليم وشئون المعلمين وتخلوا عن أساس مهمتهم .
ومن هنا ضاعت رسالتها وفقدت مصداقيتها .

حماس الوزير لاصلاح التعليم

أيها السادة : ونحن نرحب بكم في هذه الأمسية المضيئة بالخير ، فاننا نرى الأمل الكبير والخير الوفير يقد إلى المعلمين خاصة وإلى التعليم في مصر عامة على الوزير الجليل الأستاذ الدكتور حسين كامل بها الدين ، فإنه القادر على أن يفحص مواطن الخلل في التعليم وأن يشخص أمراضه وعمله ، وأن يقدم له الدواء الناجح لأنه بحكم مهنته كطبيب بارع ماهر وبحكم كونه أستاذا جامعيا قديرا فهو القادر على أن ينتقنا من مرحلة التعليم المتخلف إلى صورة التعليم العصري ، وأن يقضي على أزمة التعليم ويحمينا من خطر.

ودليلنا على ذلك أن الخير تدفق علينا ولم يمض على توليه أمور وزارة التعليم غير أشهر قليلة ، وبدأت البوادر فيما يأتي :

١ - يحدث لأول مرة في تاريخ التعليم في مصر أن يعتمد مبلغ مائتي مليون جنيه من خزانة الدولة لأمور التعليم واصلاح حال المعلمين منها

مائة مليون جنيهه للإصلاح الوظيفي للتعليم ، ومائة مليون جنيهه للإصلاحات والترميمات بالمدارس قبل بدء العام الدراسي .

ولأول مرة أيضا ينظم اجتماع على أعلى مستوى برئاسة الأستاذ الدكتور عاطف صدقي رئيس مجلس الوزراء ويحضره الوزراء المختصون وجميع المحافظين ، وجميع مديري التربية والتعليم بالمحافظات « لأول مرة » لتنظيم الاستعداد للعام الدراسي بصورة لم يسبق لها مثيل من قبل .

٣ - وكذلك لأول مرة يتم الاعلان عن « عيد للتعليم » وقد تحدد له ١٤ سبتمبر من كل عام ويكون اليوم الأول لافتتاح العام الدراسي كل سنة تعليمية ويتم به توحيد ابتداء العام الدراسي على مستوى الجمهورية .

فكر الوزير وفلسفته

ولاشك أن البشريات تتوالى وذلك ثلثة في المنهج والفكر الذي أعلنه السيد الدكتور الوزير في أحاديث له متفرقة تعرفنا منها على قيمة فكره وفلسفته .

فهو يقول في مناسبات متفرقة ونشرت في الصحف .

- كرامة المعلم من كرامة مصر :
- الرئيس مبارك مدرك لأهمية التعليم في مستقبل مصر ، وفي أول يوم قابلته قال لي : انك تتحمل مهمة كبيرة ولا بد ان تعطيها الحجم والجهد اللازمين .

● تم رصد الاعتمادات الخاصة لتحقيق الإصلاح الوظيفي للمعلمين .

- من واقع خبرات سابقة وجدت أن هناك فجوة بين المفكرين والمخططين - وهم أصحاب نوايا حسنة ورؤية واضحة - وبين المستفيدين من هذه الخطة ، وهذه الفجوة تتضح في التعليم بشكل واضح ، لأنه

بأنفعل هناك محاولات جادة من وزراء سابقين قاموا بالتطوير ولكن
الاحصلة النهائية قليلة ، فهناك فجوة واسعة بين الوزارة بالقاهرة وبين
المدرسة .

● التعليم مدرسة ومدرس ومنهج ، وان تحقيق هذه العناصر
الثلاثة يحتاج الى انفاقات ضخمة ٠٠٠ الى استثمارات ٠٠٠ ونظرا
للور الخطير الذى يقوم به التعليم فى حياة الأمم فقد أصبح من الضرورى
ازالة كل العقبات التى تؤثر على مسيرته .

ويقول الوزير الشجاع :

ان المنفع يمكن ان يهدم وتنتهى مهمته ، وكذلك المال فانه يبنى
ويهدم وتنتهى مهمته ، أما التعليم الجيد فانه يبنى فقط ولا ينتهى أبدا .
السيد الوزير الكريم : مرحبا بك مرة أخرى ومبرات كثيرة .
وتقديرًا وشكرًا على تشريفك هذه الليلة ، وفى هذا المكان الذى
لا تزال تتردد فيه اصدااء الفكر الاصيل للحكماء والرواد الاوائل الذين
أسسوا هذا الموقع وشرعوا للتعليم أروع صور ، وخططوا أرقى
الخطط ، وعلموا الناس ٠٠٠ وما كان لهم ان يعلموا ، ووضعوا اعظم
النظم التربوية والتعليمية فى بلادنا ، وبنوا نظرياتهم على أحدث نظم
الفكر التربوى .

أيها السادة : نشكركم أجزل الشكر على مشاركتكم فى لقاء الليلة،
ونرحب بكم دائما وفى كل لقاء مع اعظم آيات الامتنان والتقدير
والاعزاز ٠٠٠ والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

التعليم وتحديات العصر (٢)

الاستاذ على أحمد حمدي
مستشار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
جامعة الدول العربية

أولا : محاولات محلية :

جهود المجالس القومية المتخصصة - الدراسات والبحوث التي أعدتها
المؤسسات التربوية والبحثية المختلفة - المؤتمرات القومية .

ثانيا : محاولات اقليمية :

جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

ثالثا : محاولات عالمية :

- ١ - تقرير ادجار فور .
- ٢ - أمة معرضة للخطر .
- ٣ - التعليم في اليابان المعاصرة .

رابعا : التعليم الاسلامي :

أولا : محاولات وطنية

على المستوى الوطني لم تقف محاولات تحديث التعليم ، وتطويره ،
واصلاحه منذ عهد محمد علي الى التغيرات التي حدثت في الخمسينيات في
بداية ثورة يوليو ١٩٥٢ ، الى الجهود المستمرة من جهات متعددة تمت يدها
لتسهم في اصلاح التعليم ايمانا منها بأن التعليم هو الاساس في التغيير
في المجتمع ، وان التربية هي التنمية ، وإن الانسان هو أعلى وأغلى قيمة
في الحياة ، وأن اعداده ليكون انسانا صالحا في مجتمعه هو أعلى
استثمار .

ولعلنا نذكر هذه الجهود وهي كثيرة ، وما وقع في الحقبة الاخيرة ليس
بالقليل ، نذكر منها على سبيل المثال ما يأتي :

- ١ - الوثيقة رقم ١٠ المقدمة من معهد التخطيط القومي بعنوان (حوار
حول مصر في مواجهة القرن الحادي والعشرين - فبراير ١٩٨٠) .

٢ - المذكرة التي أصدرها معهد التخطيط القومي وهي عبارة عن بحث
عنوانه : (التعليم الابتدائي في مصر : اتجاهاته ومشاكله من المنظورين
القومي والاقليمي) . يناير ١٩٨٧ .

٣ - دراسة عن تطوير وتحديث التعليم في جمهورية مصر العربية
للاستاذ الدكتور / فتحي محمد علي رئيس لجنة التعليم والبحث العلمي
وزير التعليم العالي والبحث العلمي الاسبق .

٤ - دراسات اصدرها المركز القومي للبحوث التربوية بتكليف من
الأستاذ الدكتور / عبد السلام عبد الغفار وزير التربية والتعليم الاسبق .

٥ - دراسات في تطوير التعليم - وزارة التربية والتعليم ١٩٨٧ .

٦ - استراتيجية تطوير التعليم في مصر - الأستاذ الدكتور / أحمد
فتحي سرور وزير التعليم ١٩٨٧ .

٧ - وثائق المؤتمر القومي لتطوير التعليم في مصر ١٤ - ١٦ يناير
١٩٨٧ ، وما أسفر عنه المؤتمر من دراسات وتوجيهات وتوصيات غاية في
الاهمية .

٨ - تطوير التعليم في مصر سياسته ، واستراتيجيته ، وخطة تنفيذه
للاستاذ الدكتور / أحمد فتحي سرور وزير التعليم .

وهذا الجهد الاخير استفاد من كل الجهود السابقة ، وانطلق من واقع
التعليم في مصر وإطاره التاريخي والقيمي ، الى رسم السياسات العامة ،
 ووضع استراتيجية مرنة تواجه المتطلبات الحالية والمستقبلية ، كما
تضمن خطة تنفيذ هذه الاستراتيجية المقترحة - وقد أكدت هذه الدراسة
على مفاهيم أساسية نذكر منها ما يلي :

أولاً : أن هذا التطوير يتجاوب مع المتغيرات السياسية والاقتصادية
والاجتماعية .

ثانياً : أن هذا التطوير يتجه الى صنع المستقبل مستثمرا الانجازات
السابقة في مجال التعليم ومضيفا اليها بحكم تكيفه مع المتغيرات .

ثالثاً : أن المستقبل يعتمد كثيرا على الذكاء الانساني أكثر مما يعتمد
على الموارد الطبيعية ، وهو ما يلقى مسئولية كبرى على قطاع التعليم .

رابعاً : أن الذكاء الانساني يتطلب بالإضافة الى المعرفة المتكاملة توفير القدرة الفكرية العالية بمستوياتها المختلفة ، ومنها القدرة على الانشاء والابداع ، وهذا هو ما اتخذه التطوير أساساً في تغيير المناهج وتغيير طرق التدريس ، وأساليب التقويم التربوي .

خامساً : أن تطوير التعليم يعتمد كثيراً على الاعتماد على النفس ، فهو يوجه لازم لبناء القدرة على التفكير والتعبير عن هذا التفكير .

سادساً : يعتمد التطوير أكثر ما يعتمد على أعداد المعلم ، وتوحيد مصادر هذا الأعداد بل أن المعلم نفسه هو صانع التطوير .

سابعاً : أن تطوير التعليم قبل الجامعي لابد أن تكون له انعكاساته على التعليم العالي والجامعي سواء في نظام القبول أو في نظام الدراسة أو في تطوير المناهج .

ثامناً : أن تطوير التعليم يحتاج الى وقت حتى ينتج ثماره . فصنع البشر هو أغلى وأثمن أنواع الانتاج - والذين يتعجلون النتائج مطالبون أن ينظروا الى مسيرة تاريخ التعليم في مصر لكي يدركوا خطوات التحول وأغواره ، وما يتطلبه التغيير الجذري من جهود مضمّنة .

تاسعاً : أن الذين يخافون من التغيير لابد أن يدركوا أن الحياة متطورة غير جامدة وأن التطوير الذي يضع حسابات المستقبل هو مفتاح الأمل الذي هو شرط الحياة .

وقد جاء هذا الكتاب بمشتملاته نتيجة لجهود بذلت في مجال تطوير التعليم كما أقرتها المجالس القومية المتخصصة ، وهو مؤشر قسوى ليعرف كل من له علاقة بالتعليم : الطلاب والآباء والمعلمون والمخططون للتعليم ووضعوا سياساته ، والعاملون في مجال محتوى التعليم والإشراف على تنفيذ مخططاته ليعلم الجميع في أي اتجاه نتجه ؟ وإلى أين نسير ؟ ، وكيف نتعاون جميعاً من أجل مستقبل أفضل ؟

ثانياً : جهود لإصلاح التعليم على المستوى التعليمي

وعلى المستوى القومي تبرز جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهي الوكالة المتخصصة التي تعمل في إطار جامعة الدول العربية في مجالات التربية والثقافة والعلوم ومحو الأمية وتعليم الكبار، والمخططات

بالمبراسات العربية والاسلامية ، وتنسيق التعريب فى أنحاء الوطن العربى .

ومن أهم الاعمال التى أنجزتها المنظمة فى هذا المجال إصدار مجلد دليل السعى الرشيد الذى يعبر عن ارادة الامة العربية فى تحقيق وجودها الحضارى وسبيلها الى استئناف دورها الانسانى الشامخ فى المجتمع الدولى والانسانى .

صدرت هذه الموسوعة التربوية من منظور أن التربية هى التنمية . بكل أبعادها البشرية والاقتصادية ، والتنمية هى باب الحضارة التكنولوجية والعلمية ومفتاحها ، والانسان هو محور ذلك كله وسبيلة وغاية .

وقد تضمن هذا العمل الكبير حصيلة آراء المربين العرب فى الوطن العربى الكبير ، ونتيجة تجاربهم ، وقد استهدفت استراتيجية تطوير التربية العربية تأكيد وحدة الامة العربية وأصالة ثقافتها وانسانيتها وفعاليتها للتحديات الكبرى التى واجهتها والتى لاتزال تواجهها ، وإمراة أنها وحدة قائمة على التنوع والتكامل بين أجزائها وأهمية التوفيق بين الأصالة والتجديد ، وبين عراقة الحضارة وما تنطوى عليه من القيم الانسانية ، وبين مطلب تقدم العصر ، وما انطوى عليه من متابعة للتفجر فى المعرفة وثروة علمية تكنولوجية ، ومن مواجهة لقوى الاستعمار والصهيونية ، ودور التربية فى مواجهة مشكلات التخلف والتجزئة وفى تحقيق التنمية الشاملة بما يحفظ للانسان مكانته ، ويتيح للامة العربية بلوغ أهدافها .

وقد اعتمدت استراتيجية تطوير التربية العربية على أسس معينة نجملها فيما يلى :

١ - النظر الى التربية باعتبارها منظومة شاملة تتفاعل أجزاؤها بعضها مع بعض وتتكامل فى وحدة تامة ويصدق ذلك على مداخلها وعملياتها ومخرجاتها وأعلى أهدافها ومحتوياتها وطرائقها ووسائلها ، وأساليب تقيمتها : وعلى المتعلمين والمعلمين والقائمين على ادارتها على السواء .

٢ - أن منظومة التربية واحدة من جملة منظومات يشتمل عليها مجتمعنا ، فلا يمكن النظر إليها نظرة سليمة وافية بمعزل عن مجتمعاتها .
وانما يتم فهمها على حقيقتها بإدراك صلاتها بالمنظومات الأخرى : اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية .

٣ - أن في الإسلام الحياة السليمة للإنسان والمجتمع ، وقد اهتمت به العرب ، كما اهتمت به أمم أخرى غيرهم ، فكان أساساً لحضارة انسانية شاملة ، وعماداً لثقافة غنية بأنماط الحياة السليمة . فلا بد أن نستلهم أصوله ومبادئه في تصوير التربية العربية ، وفيما يترتب عليها من تصوير المجتمع وتجديده .

٤ - أن العرب كيان واحد ووطن واحد ، له من المقومات ما يفرض أن يتوفر لغيره من الأمم ، نخص منها وحدة اللغة ، ووحدة الثقافة ووحدة المصالح المشتركة ، والمصير الواحد ، والخطوات المتواصلة لتحقيق الوحدة العربية تعتبرها هدفاً وسبيلاً لضمان القوة لهذه المنطقة من العالم .

٥ - أن الافطار العربية لايسعها أن تكون منعزلة عن المجتمع الذي وعن الحضارة المعاصرة بل ان من خصائصها على طول تاريخها ، وعلى أصول ثقافتها أن تنفتح على الشعوب الأخرى وثقافتها ، وعلى الحضارة المعاصرة وانجازاتها . ويرتب على ذلك أن المجتمع العربي والتربية العربية يتطلبان النظر إليها بصورة وافية ، والاحاطة بالعالم المعاصر ، ومجموع أحواله الحضارية فكراً وانظمة وواقعا ، واستيعاباً لشورة العالمية التقنية، وللمذاهب الفكرية السليمة فيه ، ومشاركة في تحقيق السلام العاظم القائم على الحق والعدل والمساواة .

٦ - أن التربية في جوهرها عمليات فنية واجتماعية تصدر عن شخصيات الإنسان بجملتها: جسماً وفكراً ووجداناً وإرادة وخلقاً ، وتتحقق على حيز وجوهها اذا شملت تلك النواحي وعملت على تكاملها .

٧ - ان الاستراتيجية بحكم طبيعتها تستند الى الواقع الذي تنطلق منه ، ولكنها تمت الى المستقبل الذي تهدف اليه ، واستراتيجية التربية لا بد لها أن تأخذ بنظر الاعتبار واقع التربية العربية في مجتمعاتها : تشخيص

مشكلاته وحاجاته ومكاناته كما تأخذ في الاعتبار المستقبل ، فتتمد بصيرتها
الى ما ينطوى عليه من احتمالات وتطورات .

وعلى ضوء هذه المبادئ أو الاسس السبعة ، قدمت المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم الاستراتيجية العربية للتربية حيث انقسمت
مصولها وأبوابها الى بابين رئيسيين : يشمل الاول المجتمع العربي في
ماضيه وحاضره ومكانة التربية في صياغ تطوره قديما وحديثا مع المام
بالعالم المعاصر تأكيدا لتفاعل الأمم والحضارات فيه ، وانتفاعا من
اتجاهاته العامة في فهم الحاضر وفي التطلم الى المستقبل . ويشمل الثاني
آفاق المستقبل للتربية العربية ، فتراعى فيها بصفة خاصة صلاتها بمجتمعها
العربي وبالمنظمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية الناشطة
فيه ودورها في تحقيق ارادة التغير .

لقد كان الهدف من هذا التقرير الهام عن استراتيجية عربية
التردية أن يثر الحوار حولها ، وأن يمثلا ددانة لحركة تربية واسعة في
الوطن العربي على مستوى الفكر والتطبيق ليسهم في تقدم الوطن العربي
معززا بالعلم والثروة والحرية والمكانة السياسية وهي تقبل على القرن
الحادي والعشرين .

ثالثا : جهود لاصلاح التعليم على المستوى العالمي

١ - تعلم لتكون (تقرير اينجار فور) :

ومن محاولات الاصلاح التربوي على المستوى العالمي التقرير المعنوي
« تعلم لتكون » وهو من تأليف اللجنة الدولية للنهوض بالتربية ، وهي
اللجنة التي شكلتها المنظمة الدولية للتربية والتعليم والثقافة
« اليونسكو » برئاسة اينجار فور الرئيس الاسبق لمجلس الوزراء والوزراء
الاسبق للتربية بفرنسا .

ولقد صدر اينجار فور تقريره بديباجة ذكر فيها بعض المبادئ
الاساسية التي يندور حولها التقرير . وفيما يلي بعض هذه الافكار التي
كان لها آثار بعيدة في تغيير النظرة الى التربية في أقطار كثيرة من العالم .

ففى مجال ضرورة التغيير يقول :

١ - حيثما يوجد نظام تربوى تقليدى ، من النوع الذى لم يتغير على مر الايام باستثناء بعض التحويرات الطفيفة ، وبعض التعديلات الحتمية فان مثل هذا النظام يثير دائما زوبعة من الانتقادات ، ومن الاقتراحات التى تؤدى فى النهاية الى المطالبة باعادة النظر فى النظام التعليمى جملة وتفصيلا .

٢ - وبالنسبة للاقطار التى تنقل أنظمة تعليمية من أنظمة أجنبية يقول :

ظهرت مشكلات خطيرة فى البلدان التى وضعت نظامها التربوى حديثا وصاغته على منوال الأنظمة الأجنبية ، وهذا هو الشأن فى الاقطار النامية : بلدان العالم الثالث ما كادت تتخلص من عهد الاستعمار حتى أخذت تخوض معركة حاسمة ضد الجهل ، لأنها اعتبرت - وهى فى ذلك على صواب - أن القضاء على الجهل هو الشرط الاساسى لتحرر الدائم ، والطريق الوحيد للرقى والازدهار . وقد اعتقدت بأنه يكفى لتحقيق هذا الامر كله ، أن تنتزع من يد المستعمرين سلاح التفوق التقنى ، وما هى ذى اليوم تلاحظ أن الأنظمة المستعارة ، وهى أنظمة بائدة فى بلدانها الاصل ، لا تتماشى مع حاجياتها ومشاكلها وإذا نظرنا الى مشاريعها الانمائية فى مجال التربية ، فأننا نجد أنها تتنافى مع امكاناتها المالية ، حتى ان عدد المتخرجين من المعاهد أعلى من أن تستوعبهم مجالات العمل ، مما أدى الى نوع من البطالة الخاصة التى لا تقتصر مساوئها على ضعف المردود ، بل تتجلى عواقبها الاخيرة على الصعيد النفسى والاجتماعى . وهذا الامر أصبح يهدد المجتمع بالانحلال .

٣ - وفى مجال الهوة المتزايدة بين الدول المتقدمة والدول النامية بالنسبة للتعليم يذكر ان الدول لا يمكن أن تبقى اليوم غافلة عما يحدث فى بقية أنحاء العالم ، وبينما نرى أن بعض الاقطار قد احرزت نهضة مدهشا فى المعرفة والسيطرة على المادة ، فإن الانسان يشعر بالحد ، بل بالقلق عندما يلقى بصره الى المناطق الشاسعة التى تخيم عليها ظلمات الجهل .

٤ - وعن دور التربية فى التطور الاجتماعى والسياسى ، ووظيفته
المربين والمثقفين فى المجتمع يقول : •

ان التربية تستلزم على المدى البعيد وجود التطور الاجتماعى
والسياسى ، والتطور الفنى والاقتصادى فتتقرن بذلك التطور وتدعمه .
وعندئذ فان المثقفين يحاولون اثبات شخصيتهم كمواطنين ، واذا تكاثرت
تعددتهم فانهم يتشجعون للمطالبة بالحقوق الديمقراطية •

٥ - وعن الثورة العلمية وتأثيراتها يقول استقير :

لم يحدث فى تاريخ البشرية ما هو شبيه فى نتائجه بما يسمى اليوم
بالثورة العلمية التقنية • تلك الثورة التى تخالف الثورة الصناعيه
التي قامت فى انقرن التاسع عشر ، وتخالف كذلك العهد الاول لاستعمى
الآلة ، فقد كان الهدف يومئذ هو استخدام الآلة لتحل محل الانسان فى
بذل الجهد الجسمى والعقلى ، أما الثورة العلمية والتقنية فانها قد استحوذت
على الميدان الفكرى ، عن طريق النقل الفورى للمعلومات وعن طريق اختراع
آلات حاسبة متقنة تقوم مقام العقل ، ولاشك أن هذه الظاهرة لها أثر
بعيد على التربية من حيث الاسلوب والمحتوى ، بل ويمتد أثرها على البشرية
جميعاء •

٦ - وعن تأثير التربية فى الجماهير :

أما فيما يتعلق بالاقتصاد والرفاهية ومستوى الحياة فان الناس لم يعد
أحد منهم يقنع عن طواعية واختيار ، بما كان يقنع به الاولون الذين اعتادوا
الاستسلام لحكم القدر ، ولم يعد أحد منهم يقبل بالفوارق الطبقيه ،
وبالحرمان الذى تعاني منه الشعوب بأسرها • ولايرضى أحد منهم كذلك
بالتخلف فى ميدان التربية ، خاصة أنهم على يقين بأن تعميم التعليم هو
السلاح الوحيد للانطلاق واللاحاق بالركب فى المجال الاقتصادى •

٧ - ومن تأثير التربية فى الرأى العام يرى ايدجار فور :

أن السير فى طريق النمو الهادف الى تحسين توعية الحياة ، والى تحقيق
المساواة بين الناس ، ليس من شأن الحكومات وحدها ، خاصة أنها متورطة
فى مشاكل التسيير ، ومتورطة أحيانا فى أنظمة قائمة على الانحياز

للاحكام المفرضة ، ان الراى العام الوطنى قادر اذا تعزز بالراى العام العالمى . . على فرض التدابير التى لم يعد أحد ينكر انها بديهية وضرورية . وهذه التدابير هى : التخلي عن الاسلحة النووية ، وتخصيص جزء من الاعتمادات التى تذهب هباء فى الاستعداد للحروب لتنمية المشاريع التى تعود بالنفع على الانسان ولكى ترتفع عقلية الشعوب الى هذا المستوى للقيام بهذا الدور الذى هو فى متناولها ينبغى لتلك الشعوب ان تكون واعية كل الوعى ، وأن تكون على بصيرة بمطامحها وبقوتها ، ان لا تتركز بسعى المكتوب والمقدر ، وأن تنفض عنها غبار الاستسلام . ولاشك ان هذه الثقة بالنفس لا تتأتى الا بالتربية الموفرة للجميع .

٨ - وعن التربية الديمقراطية يؤكد ايدجار فور أن :

لابد من تعزيز جانب الديمقراطية ، لانها الوسيلة الوحيد للحيلولة دون استعباد الآلة للانسان ، ولانها النظام الوحيد الذى يحفظ للانسان كرامته حتى يكون قادرا على الانتاج الفكرى . ولا بد كذلك من اثراء مفهوم الديمقراطية فى حد ذاته ، اذ لا ينبغى ان تقتصر على ضمان حد أدنى من الحقوق ، وعلى حماية المواطن من الحكم التعسفى فى مجتمع يعيش على الكفاف ، بل لابد من أن تجعل الانسان قادرا على النهوض بالمسئوليات ، وعلى الادلاء برأية حتى يترقى الى مختلف مراتب المجتمع ، وزيادة على هذا فلا بد من تعزيز جانب التربية ، لأن المساواة الحقيقية لا تتحقق ، ولا يمكن أن تتحقق اذا كانت الطبقات متفاوتة من حيث المستوى الثقافى . ولا بد ايضا من تعديل موضوع التربية ومضمونها مع مراعاة الخصائص الجديدة للمجتمع ، والخصائص الجديدة للديمقراطية .

ومن أجل هذه الاسباب أكدت اللجنة التى أعدت التقرير على ضرورة اعتبار التربية ميدانا سياسيا ، لان النشاط السياسى يلعب دورا حاسما فيها .

كما أكدت اللجنة أنه فى كل عمل تربوى لابد من الالحاق :

أولا : على الاتجاه الانسانى العلمى باعتبار أن مركز الاهتمام هو الانسان وان الناية هى تكامله ، وهذا المفهوم العلمى الاتجاه ، باعتبار أن

مضمونه سوف يظل تابعا ، وبالتالي مدينا لكل ما يمكن ان يأتى به العلم من جديد فى مجال التعرف على الانسان واذاك .

ثانيا : التقائه ، أى التطبيق المنهجى للعلم والمعرفة بصورة عامة فى المجالات العلمية المحسوسة ، وبذلك يصبح الانسان أقدر على فهم ما تعج به البيئة من مسائل موضوعية وأكثر فعالية فى عمله ونشاطه .

ومن أجل هذه الاسباب رأت اللجنة من الضروري أن يصبح العليم والتقائه من العناصر الضرورية الأساسية فى كل مشروع تربوى ارأى يندرجا فى كل النعاليات التربوية المخصصة للأطفال والشبان والكبار ، لا من أجل مساعدة الفرد على تسخير قوى الطبيعة الانتاجية فحسب ، بل كذلك من أجل السيطرة على القوى الاجتماعية وبذلك يكتسب السيطرته على نفسه ، وعلى أختياراته وافعاله واخيرا لابد وان يصبح الاسس متشعبا بالروح العلمية ، لكى ينهض بالعلوم من غير أن يكون عبدا لها .

وفى مجال آخر أكتت اللجنة على أن الاقبال الشديد على العلم لا يمكن تلبيته اذا لم يقرر المسئولون الاستعانة بالامكانيات الباثلة التى توفرها وسائل التقانة البصرية ، على أن يتم ذلك فى الحدود المعقولة ، وبالطرائق الملائمة . ويرجع هذا الاقبال الشديد على العلم الى اطالة مدة الدراسة تدريجيا الى النحد الاقصى من جهة ، وإلى وضع نظام محكم للتربية المستمرة من جهة أخرى .

٩ - وفى مجال التعاون الدولى يقول التقرير أنه فى حالة ما اذا سرر فى الازهان أنه أن الاوان للقيام بالتجديد فى مجال التربية ، وأن التربية اصبحت اليوم موضوع حوار وجدال ومناقشة ، وأنه أصبح لزاما أن نعيد النظر جميعا فى التربية ككل ، فسوف نذكر حينئذ أننا فى أشد الحاجة أكثر من أى وقت مضى الى التعاون بين الدول ، وإلى التضامن بين الشعوب والامم . فالحاجة ماسة الى التعاون فى مجال الفكر والعمل بين جميع البلدان : بين البلدان المتقدمة فى حد ذاتها ، وبين الاقطار انامية مع بعضها وبين البلدان المتجاورة على الصعيده الجغرافى ، أو المتقاربة من الناحية اللغوية أو الاجتماعية والتعاون ضرورى أيضا بين البلدان والمؤسسات التربوية والثقافية والعلمية على اختلاف درجاتها فى الرقى ، لان مالهيا من

خبرة ، وما اكتسبته من تجربة في ميدان التجديد والتفكير في مستقبل التربية يحد من التراث العالى المشترك . ولا شك أن تبادل القيم الثمينة التى تحتوى عليها هذه الذخيرة المشتركة يعتبر اليوم من أوكده الواجبات ومن انجح الوسائل لتحقيق التعاون بين الدول .

١٠ - تكامل عناصر التربية والانسان الجديد :

ذهب التقرير الى أن صناعة الانسان فى الاطار التربوى الملائم الذى يتسع مفهومه ليشمل جميع الوظائف التربوية الخارجة عن المدرسة . أى علاقته التربية بالاسرة والمهنة والمدينة والبيئة والنشئة والمجموعات المهنية والمنظمات الدينية فهناك علاقة قوية بين هذه النواحي ووظيفة المدرسة فى اطار التربية الشاملة .

ان جوانب التطور البشرى جميعها مترابطة فيما بينها ، ولا تنفصل عراها ، ولئن كان صحيحا ان وسائل الثقافة - وخاصة منها الاجهزة الالكترونية - تقوم مقام الانسان فى القيام بالعمليات العقلية الخارقة التى لا يستطيع ان يقوم بها الا اذا حدث له شمول فى خصائصه البيولوجية الفطرية . . اذا كان ذلك صحيحا فانه من الضرورى ان يحقق الانسان الجديد نوعين من التوازن بين امكاناته الفائقة من الفهم والادراك ، وبين ما يجب ان يقابلها من اعينات المنعقة بالطبع والعاطفة والاخلاق . ومعنى ذلك أن المعرفة ليست وحدها قوام الانسان . . لا ، ولا العمل ايضا بل لابد للانسان، زيادة على المعرفة العمل أن يشعر بأن يعيش فى وئام مع نفسه ومع الآخرين .

ومعنى ذلك أن ضمير الانسان ينبغى ان يؤثر فى مجرى الحياة ، وأن يستمد قوته من المبادئ التى آمن بها الاولون ، ومن المبادئ التى يؤمن بها بنو قومه ، ومن تمسكه بأصالته ومحاظيته عليها ، وأخيرا من تسعده كل فرد بأنه ينتمى الى البشرية جمعاء ، . وبذلك تحقق لكل فرد ذات بجانبية : كفرد لا يقبل الجزئية ، وكانسان ينزع الى البشرية جمعاء وأن التنوع ، مع احتفاظه بهويته . ان عصرنا عصر الانسان المتكامل .

٢ - تقرير أمة معرضة للخطر :

فى نصف القرن الاخير حدث بالولايات المتحدة زلزالان كبيران فى

بنية التعليم ، أولهما في عام ١٩٥٧ عندما أطلق الاتحاد السوفيتي أول قمر صناعي في الفضاء، وبذلك سجلت روسيا تفوقا علميا على أمريكا في غزو الفضاء مما سبب انزعاجا كبيرا ، وقلقا متزايدا لأمريكا وبحث العلماء والمفكرون في أسباب هذا التفوق وكانت النتيجة التي أسفرت عنها الدراسات تتلخص في عبارة تصدرت خطابا لرئيس الولايات المتحدة الأمريكية ايزنهاور الى الكونجرس الأمريكي يقول :

ان مناهج العلوم والرياضيات هي خطوط الدفاع الاولى في الولايات المتحدة ، وكان ذلك بمثابة اشارة قومية لاعادة النظر في التعليم من حيث المحتوى ومعرفة التغيرات الجذرية في مقررات التعليم ، وبصفة خاصة في الرياضيات والفيزياء والكيمياء - أما الزلزال الثاني فهو تقرير بعنوان « أمة معرضة للخطر » وهو تقرير حول حتمية اصلاح التعليم ، قدم من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية - وقد نظرت اللجنة الى التعليم في أمريكا من خلال مرآة صادقة ، وانتقدت بشدة البرامج والنظم والادارة التعليمية. ودعت الى الهدم والاحلال ، والنقد والاصلاح . وقد لقي هذا التقرير اهتماما غير مسبوق من وسائل الاعلام بقوة تأثيرها في المواطن الأمريكي ، فعرضت محتويات التقرير على الشعب من خلال التلفزيون والصحافة لعدة أسابيع متوالية ، وكان التقرير نداء موجها للامة بأسرها يستنفدها للمناقشة والحوار والدراسة والتحليل لانقاذ أمريكا من خطر نظام تعليمي متداني الأداء حيث جاءت نتيجة الاختبارات التي عقدت للطلاب الأمريكيين مقارنين بطلاب (١٩) دولة صناعية أخرى ان احتل الطلاب الأمريكيين المرتبة الاخيرة فجاء هذا التقرير بمثابة صرخة استنفارية موجهة الى رجال المال والاقتصاد والهيئات العلمية والاكاديمية والجمعيات والنقابات المهنية .

ولم يغفل التقرير دور الآباء فوجه لهم نداء خاصا ، وأعطى اعتبارا مميذا للطلاب فشرح لهم مخاطر تدنى مستوى التعليم بالنسبة لمستقبلهم ومستقبل أمتهم ، ومن العبارات التي اشتهر بها التقرير « أنه لو قامت قوة معادية بفرض أداء تعليمي قليل الجودة على الشعب الأمريكي لاعتبر ذلك مدعاة للحرب » .

وقد هدف التقرير الى بث عقيدة أساسية فى عقل رجال التربية والتعليم ورجال الاعمال والذين يملكون اتخاذ قرارات مؤثرة مؤداها : **يقع هدف الامتياز والتفوق لم يعد محرك التعليم فى الولايات المتحدة ، وأن هناك اتجاهًا متزايدًا نحو التحصيل الأقل جودة وقبوله مستويات متدنية من أداء الطلاب ، وأن هذا الامر يهدد الشعب الأمريكى بفقد مكانته عالمياً ، وتفوقه علمياً وصناعياً ، وضياح أسواقه اقتصادياً . وفوق كل ذلك ضعفت ثقافته وقيمه وبنائه الاجتماعى وتماسكه .**

والتقرير يقع فى ثلاث اقسام : القسم الاول يتناول تدنى مستوى أداء النظام التعليمى ومخاطر ذلك على الولايات المتحدة ، ويلفت النظر إلى قيمة الامتياز والتفوق فى منظومة التعليم ، والمجتمع الدائم التعليم وتوافر الادوات اللازمة لاصلاح التعليم ومساندة الشعب لاصلاح التعليم .
والقسم الثانى يتناول النتائج التى توصلت اليها اللجنة فى مجالات :
محتوى التعليم ، والتوقعات والوقت المتاح للتعليم والتدريس .

أما القسم الثالث فيشتمل على التوصيات التى تتضمن الجوابات التالية : المحتوى ووسائل تنفيذ التوصيات المتعلقة به ، والتدريس ، واعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة ، وجعل مهنة التعليم أكثر عطاء واحتراماً ، وقيادة اصلاح التربوى المطلوب وتوفير الدعم المالى لتنفيذه والتوصيات المتعلقة بذلك .

وترجع أهمية هذا التقرير الذى لقي اهتماماً بالغاً من الدول النامية خاصة ، ودول العالم عامة حيث لفت أنظار من هم فى موقع القسرات التربوى الى النظر فى الواقع التربوى المحلى على ضوء المتغيرات الاربعة التى حصدتها التقرير لتأثيرها البالغ على مستوى التعليم وكفاءته وهى .
- محتوى التعليم .

ب- المستويات المتوقعة لأداء الطلاب ، أو مردود التعليم وعائده .
- الوقت المتاح للتعليم ، ونصيب الاساسيات والفرعيات من هذا الوقت .

- عملية التدريس : معلما وطريقة واعدادا وتدريبية .

٣ - التربية في اليابان المعاصرة :

الذين يمثلون اتخاذ قرارات في شأن التعليم في هذا الوطن لا يغفلون بأي حال من الأحوال تجربته متميزة لنظام تعليمي متميزة في دول متميزة هي اليابان .

فمنذ قرن ونصف من الزمان كانت اليابان مجتمعاً اقناعياً متحلياً وفي عام ١٩٤٥ خرجت اليابان من الحرب العالمية الثانية مهزومة مقهورة منذ أن دلت أمريكا هيروشيما وناجازاكي بأعنف الدرية . بعد حدث ذلك منذ ٤٥ عاماً فقط . وبعد تسليم اليابان دخل الجنرال « ماك آرثر » القائد الأمريكي والقائد الأعلى لقوات الحلفاء في اليابان ومعه فريق من أساتذة التربية الأمريكيين (٢٧) استأذوا عكفوا على دراسة أوضاع التربية ومؤسساتها في اليابان، ثم قدموا له مشروعا تنقيح الروح الوطنية والقضاء على النزعة العسكرية لدى أفراد المجتمع الياباني ابتداء من المدارس الابتدائية، وطبق الأمر الذي عرف بالاصلاحات التربوية بعد الحرب ولكن اليابانيون بنوا شعرا . لاحد زعمائهم ينص على ان « تعلم فنون السلام يعد مساويا تماما لتعلم فنون القتال » ومن بين انقراض هيروشيما وناجازاكي خرج العمالق الياباني ينص برأسه على العام مرة ثانية عندما افرغ مهله وقوته وعزيمته في العلم والتربية والابداع والتفهم باصرار بعد توفير ما كان ينفقه على الحروب ووضع في قنوات العلم والتربية وفي ايجاز شديد نعرض ماذا فعلت التربية والتعليم والجيد في مجتمع ليس لديه من الموارد غير عقول ابنا وجهودهم .

* في حدود ما تملك اليابان من ارض زراعية لا تزيد عن ٣٥ مليون هكتار استطاعت ان تصل الى كثافة الذئاني في احتياجات السكان الذين يزيد عددهم على ١٢٠ مليون نسمة .

* تعتبر اليابان اهم دولة في العالم تعمل في مجال الامن الغذائي وفي مقدمته صيد الاسماك .

* تنفق اليابان على التربية من ميزانيتها القومية نسبة ١٢٪ على

* لا يوجد في اليابان فرد واحد امي .

✽ اليوم الدراسي في اليابان لا يقل عن ٧ ساعات والعام الدراسي عن ٥٢٠ يوما .

✽ اليابان لديها ١٠٠٠ جامعة ومعهد عالٍ يلتحق بها أكثر من ٢ مليون طالب ٤٠٪ من الشباب .

✽ منتجات اليابان تغمر اسواق العالم من الصناعات الدقيقة من الراديو الترانستور والكفاز والكمبيوتر ولعب الاطفال الى السسمن المحيطية وعابرات القارات والسيارات بانواعها وكافة المنتجات الصناعية .

✽ صنف الطلاب اليابانيون كافضل طلاب العالم في الرياضيات والعلوم الاساسية .

هذا ما فعلته التربية وهذا مردود التعليم الجيد والنظام انصالح اندي يستهدف انتفوق والتميز .

٤ - التعليم الاسلامي :

ولا يفوتنا في هذا المجال مجال التربية واصلاح التعليم وتغير المجتمع ان نغفل جهود بذلت في مجال اصلاح التعليم عن طريق الافادة من جدر هذه الامة وقيمها الرفيعة ومنلها العليا ونقصه بذلك التربية الاسلامية .

نحو فكر تربوي اسلامي

ان اصطلاح التعليم الاسلامي لم يعد يعنى مجرد تدريس مادة الدين أو تدريس القرآن والسنة وافقه كما كان مفهوما بصفة عامة قبل انعقاد المؤتمر العالمى الاول للتعليم الاسلامي في عام ١٩٧٧ وبانرغم من أنه لا يزال هناك حتى الان بعض المفكرين وبعض الحكومات الاسلامية ممن يستخدمون اصطلاح التعليم الاسلامي بنفس المعنى القديم فان هناك اثاركا متزايدا لمعنائه الاكثر شمولاً ويبدو ذلك واضحا في اعلان مكة المكرمة الذي وقعته رؤساء الدول الاسلامية وجاءت فيه العبارات الآتية ونحو تحويل مناهج التعليم وكذلك وسائل الاعلام الى الناحية الاسلامية .

« سادسا » ايماننا منا بمبادئ الاسلام التي تنادى بان طلب العلم فريضة على جميع المسلمين نعلن اننا عازمون على التضامن لنشر التعليم بشكل اوسع واتدعيم المعاهد العلمية حتى يزول الجهل والامية ولا تخلف.

اجراءات تهدف الى تقوية مناهج التعليم الاسلامي وتشجيع البحوث والاجتهاد بين العلماء والمفكرين المسلمين في الوقت الذي تتسع فيه دراسات العلوم والتكنولوجيا الحديثة .

اننا نتعهد بتنسيق جهودنا في مجال التعليم والثقافة حتى نعتمد على مصادرنا الدينية والتقليدية لتوحيد الامة وتدعيم ثقافتها وتقوية تضامنها وتطهير مجتمعاتنا من مظاهر الانحلال والانحراف الخلقي عن طريق تثبيت الفضائل الخلقية التي تقي وتحمي شبابنا من الجهل ومن استغلال حاجة بعض المسلمين المادية لابعادهم عن دينهم وايماننا منا بحاجتنا الى نشر مبادئ الاسلام ومجده الثقافي في ربوع المجتمعات الاسلامية في العالم ككل، وتأكيد ثرائه الفني وقيمه الروحية وقيمه وقوانينه الاخلاقية التي تؤدي الى التقدم والعدالة والرفاهية فاننا عازمون على التضامن لتوفير الوسائل البشرية والمادية لتحقيق هذه الاهداف .

ونتعهد كذلك بذل جهود اخرى في شتى المجالات الثقافية لتحقيق اعادة التقارب في تفكير المسلمين ولتطهير الفكر الاسلامي من كل ما هو اجنبي او يدعو الى التفرقة ونتعهد فوق ذلك من خلال اطار عمل للتعاون بوضع البرامج المشتركة لتطوير اعلامنا ونظام اخبارنا مسترشدين بقيمنا ومبادئنا وتعاليم الاسلام لكي نتأكد من أن وسائل ونظم الاعلام سوف يكون لها دور فعال في اصلاح المجتمع بطريقة تساعد على انشاء وقيام نظام اعلامي دولي يتم بالعدالة والحياد والمبادئ الاخلاقية حتى نستطيع امتنا ان تعلن على العالم اجمع صفاتها الحقه وان تدحض وتفند حملات الاعلام المنظمة والمُلجّه الى عزل امتنا وتطليلها وتشويهه صورتها وبالإساءة الى سمعتها .

ان الفقرات السابقة تشير الى ان المسؤولين قد قبلوا تلك الالتماسيات التي اصدرها جميع العلماء المسلمين الذين اجتمعوا في العاصمة المقدسة مكة المكرمة من كلاً من انحاء العالم في شهر ابريل عام ١٩٧٧ واعادوا تعريض التعليم الاسلامي ليعنى تهيم كل قرواع المعرفة التي يجب ان تدرس من وجهة النظر الاسلامية .

كما ان الفقرات السابقة تشير ايضاً الى ان المسؤولين يدركون ان هذه

النوع من التعليم - الرسمي وغير الرسمي - هو الوسيلة الوحيدة المؤكدة
نظير المجتمع واصلاح الامة وانقاذها من غزو الافكار والمبادئ الاجنبية
التي تشييع الفرقة وبهذا نضع امامها كما تجعلها يدرك اهمية معيـر
القيم الاسلامية ذلك المعيار القائم على فكرة الطبيعة البشرية وعلاقتها بالله
سبحانه وتعالى والانسان والطبيعة كما تعلمتها البشرية من الاسلام
وبهذا ينعاون رجال التعليم في تطوير بيانات متكاملة لتطوير المناهج
وتأليف الكتب الدراسية والكتب المرشدة للمدرسين ثم اصلاح طرق
التدريس .

ولقد أصبح المنكرون المسلمون الان مقنعين بانه لايمكنهم انقاذ
مجتمعهم من الانحلال مالم يستبدلوا الافكار الدينية المسترحاه من انقراض
تكريم والسنة بالافكار العلمانية غير الدينية عن الطبيعة والمجتمع
وفي نفس الوقت يبينون بوسائل معقولة كيف انه يمكن لتلك الافكار
الدينية ان تخلص المجتمع من قبضة قوى التكنولوجيا المعادية للبشرية ونعي
الانسان على استعادة سيطرته على تلك القوة وعلى إعادة توجيهها نحو
سلام ورفاهية البشرية وبهذا تدفع الانسان الى تحقيق ذاته من خلال نمو
متكامل ومتوازن لشخصيته .

لقد بدا العمل في هذا الميدان فعلا وافتتح النشاط في هذا الاتجاه
بمجموعة من الكتب تحت اسم سلسلة التعليم الاسلامي ولقد نجحت
مؤتمرات عالمية خمسة عقد اولها في ١٩٧٧ في مكة المكرمة وثانيها في عام
١٩٨٠ في اسلام اباد وتالتها عام ١٩٨١ في دكة ورابعها عام ١٩٨٢ في
جاكارتا أما الخامسة فقد عقد في القاهرة تحت رعاية الرئيس محمد حسني
مبارك في مقر جامعة الدول العربية في مارس ١٩٨٦ .

لقد نجحت هذه المؤتمرات في نشر هذه الفكرة على المجال الواسع
وجعلت العلماء في مختلف فروع المعرفة اكثر ادراكا للحاجة الى وضع
المقاهيم اذ ادركوا انه لايمكن تأليف كتب دراسية من وجهة النظر الاسلامية
كما لايمكن للمدرسين ان يدربوا على التدريس من وجهة النظر الاسلامية
مالم تكن وجهة النظر هذه ذات فكره مخطط لها عقليا في كل فرع من
فروع المعرفة .

ان المؤتمرات الخمسة المشار اليها- قد جعلت من الوضع ايضا للعلماء والمسلمين في كل انحاء العالم على اى مبادئ اساسية يجب ان تعد المناهج المثالية وای الطرق يجب اشباعها لاعداد مناهج مفصلة وكتب دراسية وكتب مساعدة للمدرسين وما هي طريقة التدريس المثالية وكيف يمكن تحقيقها .

لقد ناقش المؤتمر العام الاول للتعليم الاسلامي الذي نظمته جامعة الملك عبد العزيز بجدة ومكة المكرمة وعقد في شهرى مارس وابريل من عام ١٩٧٧ ناقش بنجاح كل مشاكل التعليم الرسمي في كل فروع المعرفة كما ناقش الانظمة المزدوجة للتعليم والسائدة في الاقطار الاسلامية والتي تنتج مجموعات من الناس تتصارع فيهم العقلية العلمانية مع العقلية الدينية وناقش ايضا العلاقة بين التعليم والمجتمع ومشكلات تعميم المرأة واقتراح الاهداف والغايات من التعليم والنموذج المثالي في كل فروع المعرفة ووسائل طرق تحقيق هذا المثل الاعلى كما قسم المؤتمر ايضا المعرفة الى نوعين :

معرفة منزله ، معرفة مكتسبة وبهذا فان هناك مبدا قد وضع لتكوين المنهج المثالي .

تخطيط المناهج :

لقد تم تخطيط المنهج النموذجي في المؤتمر العالمي الثاني للتعليم الاسلامي الذي عقد في شهر مارس ١٩٨٠ في مدينة اسلام اباد في باكستان وقامت بتنظيم جامعة القائد الاعظم بالتعاون مع جامعة الملك عبد العزيز بجدة حيث جرى التخطيط لمنهج المرحلة الابتدائية بشئ من التفصيل بالرغم من ان التركيز قد انصب اساسا على الاهداف الأكاديمية والسلوكية .

تطوير الكتب الدراسية :

انما في المؤتمر العلمي الثالث للتعليم الاسلامي الذي نظمه وعقد في شهر مارس ١٩٨١ معهد التعليم والبحوث الاسلامية التي اقامته حكومته

بنجلاديش بناء على طلب جامعة الملك عبد العزيز بجده فقد تمت مناقشة مشكلات اعداد الكتب المدرسية التي يتوقع ان تعدها الجهات التعليمية المسئولة عنهما تود تطبيق هذا المنهج المثالي .

طرق التدريس :

لقد كان الهدف الاساسي للمؤتمر العالمي الرابع للتعليم الاسلامي الذي انعقد في مدينة جاكارتا في أغسطس عام ١٩٨٢ وتشير التوصيات التي اسفر عنها هذا المؤتمر الى العلاقات المتشابكة التي تربط بين صياغة المفاهيم من وجهة النظر الاسلامية وبين انتاج الكتب الدراسية وطرق التدريس ولقد تبين بصورة جلية ان اتجاها موحدا شاملا هو امر ضروري بالرغم من ان كل علم يجب ان يدرس بناء على التخطيط الصحيح .

تقويم المؤتمرات الاربعة الاولى :

لقد كان هذا المؤتمر العالمي الخاص للتعليم الاسلامي الذي انعقد بالقاهرة هو تقويم المؤتمرات الاربعة ودراسة التوصيات التي صدرت عنها وتحليل التقارير التي صدرت من الدول الاسلامية عن مدى ما أحرزته من تقدم في مجال التعليم الاسلامي ومدى الاستفادة من المؤتمرات الاربعة وتبين الايجابيات والسلبيات التي ظهرت من التطبيق وعلى أي حال فهناك آمال عريضة في ان الوعي الكامل قد تولد وان حركة التعليم الاسلامي قد قامت بالفعل ولقد انتشرت فعلا البذور بشكل عرس ويمكننا ان نتوجه الى الله سبحانه وتعالى بالسعاء والامل مطمئنين الى انه بالرغم من ان الفوضى لاتزال سائدة في معظم اقطار العالم الاسلامي وبالرغم من ان الفلسفات الاجنبية الدينية تستبد وتسيطر على بعض شبابنا وفتياتنا من اللامعين واللامعات ومن الذين لم يتمكنوا حتى الان من التفجير في الطريقة التي يمكن ان يواجه بها الاسلام تحديات الحياة الحديثة ويقدم حلا أفضل من أي فلسفة فكرية أخرى . والفكر التربوي العربي الاسلامي .

ولا يفوتنا ونحن نعدد فايجاز جهود مذكورة من اجل اصلاح التعليم وتطويره والتهوض به على المستوى العالمي ان نذكر بالتقدير جهدا بارزا للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالمشاركة مع مكتب التربية

العربي لدول الخليج والمجتمع الملكي لبحوث الحضارة الاسلامية مؤسسة
ال البيت فقد سئل بال هذه المنظمات الثلاث عدم وجود مرجع عربي
شامل موسع لتاريخ التربية العربية والاسلامية حتى يكون هناك اتصال
معرفي بين الجذور والفروع وبين الاصاله والحدائنه فان ابنائنا في كليات
التربية ومعاهدها مايزالون يدرسون تاريخ التربية كما تصور
الاوربيون الذين يظهرون في صورة مبدعي هذا العلم ومنشئي هذا
الفن وان تعرضت الدراسات للتربية الاسلامية فانها تعرض في غير مبع
اتبعي ولا متكامل فهناك عرض لبعض النظريات او دراسة لتخصيه تربوي
حديثة عن تاريخ مؤسسة علمية .

ومواجهة لهذا النقص كان لابد من وضع مرجع تاليفي متكامل يتناول
في منهجيته اصول التربية العربية والاسلامية وتطورها : فلسفة واجهات
ومؤسسات وممارسات ليكون عوناً للدارسين بعامة والمتخصصين في مجالي
التربية خاصة في الوطن العربي وليكون مدخلا الى العالم الخارجي بعد
ترجمته ادماجا لتاريخ التربية العربية والاسلامية في التاريخ العام للتربية
انصافا لذلك الفكر العربي المبدع وابرزا لما قدم من اسهامات اساسيه
في هذا المجال .

فكان ثمرة هذا الجهد العلمي المشترك اصدار كتاب مرجع باسم
الفكر التربوي العربي الاسلامي الذي صدر اواخر عام ١٩٨٧ وشارك فيه
نخبه من صفوة الاساتذة الخبراء والمتخصصين .

وقد جاء هذا المرجع في اربع اقسام رئيسية :

* يقوم القسم الاول على دراسة اصول التربية العربية الاسلاميه
ومبادئها ويعني بالاسس التي يبنى عليها .

هذه التربية وفق الترتيب المتعارف عليه .

* اما القسم الثاني فانه يعالج المؤسسات التربويه وانواعها
ومستوياتها وممارسات التربويه وطبقات المعلمين ومستوياتهم وتخصصاتهم

وظروفهم الاجتماعية والعلمية . كما يتعرض للمتعلمين وواجباتهم أثر جانب المناهج الدراسية المختلفة كما يتناول كذلك التقويم وأنواعه والشهادات الدراسية .

✽ ويتخصص القسم الثالث من المرجع بالأفكار التربوية لكسباز المربين والفلاسفة وعلماء الأخلاق والفقهاء والأدباء والمؤرخين وغيرهم وقد اختير منهم حوالي خمسون عالما من الإعلام على امتداد الفكر العربي الإسلامي وكان لهم إسهامات في صور مختلفة وفي مستويات متعددة في مسيرة التربية العربية الإسلامية .

✽ ويأتي القسم الرابع فيعرض لدراسة التربية قبل الإسلام وبعده مرتبة ترتيبا زمنيا فيتناول التربية قبل الإسلام وفي عصر الرسـلـة والراشدين وبين أوساط القرن الأول الهجري إلى أوئل القرن الرابع والتعليم في الحجاز في العصرين الأموي والعباسي الأول ثم يدرس جامعة الأزهر والتعليم في المغرب وفي كل الأقاليم الإسلامية والتعليم لدى الاتجاهات الفكرية الإسلامية المختلفة .

ويعتبر هذا الكتاب بحق مرجعا أساسيا لمسيرة التربية العربية الإسلامية ولتاريخها .

المجلة التربوية

للاستاذ حسن محمد شيد الشافعي
المدير العام للمكتبات المدرسية

تتعدد مصادر المعلومات التربوية مثل غيرها من مصادر المعلومات في المجالات الاجتماعية الأخرى ، وتظهر في أكثر من شكل أو نوعية من أشكال المواد . وهناك اتفاق بين علماء المكتبات والمعلومات ، وغيرهم من المهتمين بوسائل الاتصال ، على أنه يمكن اتباع أكثر من طريقة لتقسيم أنواع مصادر المعلومات المختلفة ، منها ما يعتمد على الطريقة التي أعيدت أو نشرت أو أنتجت بها : مطبوعة أو غير مطبوعة . ومنها ما يعتمد على كونها وثائقية أم غير وثائقية ، مع تقسيم المصادر الوثائقية إلى ثلاثة أنواع متدرجة حسب أهميتها : أولية ، وثانوية ، ودرجة ثالثة (١) كما يفضل بعضهم استخدام مصطلح « نوعية المعلومات » باعتبار أن المصطلح الأول أكثر دقة في الدلالة على المصادر الوثائقية التي يتوافر لها شكل مادي يمكن حصره وضبطه ببايوغرافيا (٢) .

والمجلات من نوعية المعلومات التقليدية الهامة ، وتعني « المطبوعات التي تصدر على فترات محددة أو غير محددة (منتظمة أو غير منتظمة) ولها عنوان واحد ينتظم في جميع حلقاتها (أو أعدادها) ويشترك في تحريرها العديد من الكتاب ويقصد بها أن تصدر إلى ما لانهاية (٣) ، ولذلك أطلق عليها أيضا مصطلح (الدوريات) .

ويفضل الباحث استخدام مصطلح « مجلة » « Journal » عن استخدام مصطلح « دورية » : « Periodical » حيث أن المصطلح الأول بدأ في الآونة الأخيرة ، خاصة بين المكتبيين والعاملين في مجال المعلومات كما يستخدم الآن على نطاق واسع للتعبير عن الدوريات المتخصصة (٤) ويؤيد هذا الرأي ما اتفق عليه عشرون محررا لمجلات متخصصة في التربية خلال المؤتمر العالمي السادس للتربية المقارنة الذي عقد في ريودي جانيرو بالبرازيل في المدة من ٦ إلى ١٠ يوليو ١٩٨٧ . وقدمت خلاله عدة دراسات

تم نشرها في مجلة التربية الهندية «Journal of Indian Education» وقام بعرض هذه الدراسات ، وحصيلة المناقشات والآراء التي تمت بشأنها فيليب ألباخ «Philip G. Albach» (٥)، عرضا تولى فيها في مقالة «البعد الدولي للمجلات المتخصصة» (٦)، ومن أهم الآراء التي أوردتها في المقال أن «المجلة المتخصصة هي الأداة الأولى لموسيل المعارف في معظم الحقول والميادين» وأنه «على الرغم من ظهور قواعد اتبيانات والبطاقات المصغرة ، تبقى المجلة المتخصصة التقليدية في قلب نظام الاتصال العلمي» .

ويمكن تصنيف المجلات المتخصصة الى مجموعتين ، أولاهما : مجلات الصفوة ويقصد بها المجلات الموجهة الى الصفوة ، أو النخبة المتخصصة تخصصا أكاديميا عاليا ، وهي مجلات الدرجة الأولى من التخصص بمعناه العلمي الدقيق ، وثانيهما : المجلات المهنية التطبيقية الموجهة الى المهنيين بصفة عامة ، وتفي باحتياجاتهم في نطاق المهنة التي ينتمون اليها .

و«تركز على جوانب وشروح وتطوير وتنمية أعمالهم بصفته أصحاب مهنة من المهن ، كما تتناول الجديد المتصل بهذه المهنة من حيث اللوائح والاصدارات والتعليمات والمستحدثات وجوانب التدريب والانتساج والسلامة المختلفة ، فضلا عن المؤتمرات والدورات واللقاءات التي تنعقد متصلة بأصحاب هذه المهنة ، أو بالمهنة ذاتها» (٧) وأبرز مثال على هذا النوع مجلة (الرائد) التي كانت تصدرها نقابة المهن التعليمية .

ويمكن القول دون تجاوز أو مبالغة ، إن المجلات المتخصصة ، من العمود الفقري لمجموعات البحث في المكتبات ومراكز المعلومات من غيرهما من مصادر المعلومات الأولية في أنه من السهل ضد .

ببليوجرافيا والوصول الى ما بها من خلال الأدلة الببليوجرافية .

ونشرات المستخلصات ، (٨) .

(أ) المجلات التربوية في مصر :

المجلات التربوية لها أهمية بالغة للعاملين في الحقول المختلفة باختلاف مستوياتهم ومواقعهم بدءا بالمعلم الذي يقع عليه ثقل

الفعلية للعملية التعليمية في أصغر خلايا النظام التعليمي ، وهي المدرسة وانتهاء بوضعي السياسات والاستراتيجيات ، وصانعي ومتخذي القرارات الذين يمثلون قمة النظام التعليمي . ويحدد اميل فهمي أهداف المجالات التربوية في مصر كما يلي :

- تشجيع الاهداف القومية المصرية العليا بين أفراد المهنة .
- تساعده المعلمين على اقامة فلسفة جديدة لمهنة التعليم في ضوء هذه الاهداف القومية .

- توضح الطرق والوسائل التي يمكن بها تحقيق هذه الفلسفة -

- تعين المعلم على تأدية رسالته القومية (٩) .

ومن الملاحظ أن هذه الاهداف ينقصها الكثير من التحديد ، حيث انها أهداف نتصف بالعمومية . كما انها تركزت على الجانب القومي دون غير من الجوانب . وعلى ذلك يمكن للباحث أن يضيف اليها ما يجعلها أكثر تحديدا وشمولا لجوانب الاعلام التربوي والمعلومات التربوية بمعناها الواسع ، والتي لاغنى عنها للعاملين في الحقل التربوي ، خاصة في هذا العصر المليء بالمتغيرات الكثيرة والمتلاحقة ، والذي يحتم الانفتاح على العالم الخارجي ، وانحصول على معلومات تربوية من خارج التنظيم الاجتماعي . وتطبيقا لذلك يمكن اضافة الاهداف التالية :

- الاعلام بالمتغيرات المحلية والدولية في ميدان التربية والتعليم وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على العملية التعليمية .

- عرض وتبادل ومناقشة القضايا والآراء ووجهات النظر المختلفة فيما يختص بالسياسة والاستراتيجية وبالعملية التعليمية ذاتها .

- عرض نتائج البحوث والدراسات التربوية .

- الاعلام بالمستحدثات والتجارب التربوية التي تمت على المستويين المحلي والعالمي .

- تكوين رأى عام بين العاملين في الحقل التربوي لموازة ودعم الاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة .

- زيادة التفاعل بين العاملين في الحقل التربوي وبين فئات المجتمع

وعلى الرغم من أن النظام التعليمي المصري قد نشأ وتكون وتطور منذ عشرين من الزمان (بدأ عام ١٨٠٥) إلا أن المجلات التربوية المصرية لم تواكب النظام الا منذ فترة قصيرة نسبيا من الزمن ، حقيقة أصدرت نظارة المعارف مجلة « روضة المدارس » في ابريل عام ١٨٧٠ تحت اشراف رفاعة الطهطاوى رئيس قلم الترجمة بالنظارة عندما كان على ناشا مبارك ناظرا للمعارف ، الا أن هذه المجلة تعد مجلة طلابية على نمط المجلات المدرسية في الوقت الحاضر .

ويعتبر عام ١٩٢٨ البداية الحقيقية لنشأة المجلات التربوية في مصر، حيث صدرت مجلة التربية الحديثة ٠٠ وبعد ما يقرب من عشرين عاماً توالى صدور المجلات التى يمكن حصرها فيما يلى :

١ - مجلة التربية الحديثة ، وبدأت فى الصدور فى يناير عام ١٩٢٨ عن قسم التربية بالجامعة الامريكية بالقاهرة ، وتوالى صدورها بواقع اربعة أعداد سنوية ، حتى توقفت فى أغسطس ١٩٧٣ . ولقد قام المركز القومى للبحوث التربوية بتوثيق المقالات التى نشرت بها منذ بدء صدورها وحتى تاريخ توقفها فى الفهرس الموضوعى لمجلة التربية الحديثة ، الذى أصدره المركز .

٢ - صحيفة التربية : وهى مجلة تربوية متخصصة بدأت فى الصدور فى أغسطس عام ١٩٤٨ عن رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، بواقع اربعة أعداد فى السنة ، ومازالت توالى الصدور وتهتم بنشر المقالات والبحوث وملخصات الرسائل التربوية الجامعية . وقام المركز القومى للبحوث التربوية بتوثيق المقالات المنشورة بها حتى عام ١٩٨٠ فى « الكشف الموضوعى لصحيفة التربية » .

٣ - مجلة الرائد : وهى مجلة تربوية ثقافية كانت تصدرها نقابة المهن التعليمية منذ فبراير عام ١٩٥٦ على أنها « مجلة المعلمين تعبر عن آرائهم وكانت تصدر شهريا منذ صدورها حتى عام ١٩٧٢ ، حيث تقلص عدد مرات صدورها الى اربع مرات فى السنة فقط، ولقد أظهرت بعض الدراسات أنها يشوبها القصور من حيث عدم انتظام

صدورها ، والصلة بينها وبين المعلمين تكاد تكون منقطعة ، ولا تنشر غالباً ما يهم المعلمين ، ولا تمنح المعلمين الفرص للكتابة فيها (١٠) .

٤ - دراسات تربوية : وهي كتاب غير دورى للمراسيات والبحوث التربوية والنفسية تصدر فى مجلدات مكونة من عدة أجزاء ، وليس لها تاريخ ثابت فى الصدور وصدر الجزء الاول منها فى نوفمبر عام ١٩٨٥ ، وتقوم باصدارها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، ويخضع النشر فيها لقواعد صارمة للإرتفاع بالمستوى العلمى لما ينشر بها ، وهى لهذا لا تنتشر البحوث والدراسات الا بعد تحكيمها عامياً بواسطة لجنة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ، وتعد مثالا واضحا لمجلات النخبة كما سبق تحديدها .

٥ - مجلة التربية والتعليم : وتصدرها وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ودعى بهذا مجلة حكومية تهدف الى زيادة فعالية العملية التعليمية ، وذلك من خلال :

- توثيق كافة أنشطة العمل بالقطاعات المختلفة بالوزارة فى ضوء مسيرة التطوير .

- ايجاد قنوات اتصال جديدة بين فكر العاملين بالاجهزة المختلفة بالوزارة على المستويين المركزى والمحلى ، وكذلك الرأسى والافقى .

- تنوير الرأى العام بسياسة واستراتيجية وانجازات تطوير التعليم (١١) .

وهى مجلة شهرية توثيقية اعلامية تصدر فى اطار الاعلام التربوى الذى تتطلبه سياسة واستراتيجية تطوير التعليم ، وتصدر الآن كل ثلاثة شهور بصفة مؤقتة ، وصدر منها حتى الان خمسة أعداد ، فى نوفمبر ١٩٨٩ ، ومارس ، ويونيه ، ونوفمبر عام ١٩٩٠ ، ومارس ١٩٩١ على التوالى .

٦ - مجلة العلوم الحديثة : وتصدر عن جمعية مدرسي العلوم بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس بواقع أربع مرات فى السنة .

٧ - مجلة أرياضيات : وتصدر عن رابطة مدرسي الرياضيات وتصدر
بواقع أربع مرات في السنة .

٨ - مجلة البحث التربوي : ويصدرها المركز القومي للبحوث التربوي،
والتنمية بصفة غير دورية لنشر البحوث والدراسات التربوية التي تهدف
الى تحسين العملية التعليمية ، وتكون عوناً للعاملين في مجال التدريب
في تحقيق الاهداف المنشودة ، وتخضع البحوث والدراسات التي تنشر
بها للتحكيم بواسطة لجنة من أساتذة التربية ، وصدر العدد الاول منها
في سبتمبر عام ١٩٨٨ .

وبالإضافة الى هذه المجلات التربوية الخاصة ، هناك عدد من المجلات
تتناول موضوعات وثيقة الصلة بالتربية وعلومها ويمكن ذكر المجلتين
التاليتين كنموذج لها :

١ - صحيفة المكتبة : وتصدرها جمعية المكتبات المدرسية بالقاهرة منذ
عام ١٩٦٩ ، وتعنى بشئون الخدمة المكتبية والتربية ، ومازالت تون
الصدور بواقع ثلاثة أعداد في السنة ، وقلة قام محمد فتحى عبد الهادى
بتوثيق مقالاتها على فترات دورية (كل خمس سنوات) ، كما كشف
مقالاتها ضمن الادلة الببليوجرافية التي أعدها لحصر الانتاج الفكرى
العربى فى مجال المعلومات ، الذى بدأه بالدليل الببليوجرافى للانتاج
الفكرى العربى فى مجال المعلومات والتوثيق الذى حصر هذا الانتاج
منذ أوائل القرن العشرين وحتى أوائل عام ١٩٧٦ ، ثم الدليل
الببليوجرافى للانتاج الفكرى العربى فى مجال المعلومات (١٩٧٦ -
١٩٨٠) . واخيرا الانتاج الفكرى العربى فى مجال المكتبات والمعلومات
فى عشر سنوات (١٩٧٦ - ١٩٨٥) .

كما قام المركز القومى للبحوث التربوية بأعداد كشف موضوعى
لمجلات المجلة منذ بدء صدورها عام ١٩٦٩ وحتى عام ١٩٨٣ .

٢ - مجلة علم النفس : وهى مجلة فصلية تصدرها الهيئة العامة
للكتاب منذ يناير ١٩٨٧ ، وتخضع المادة المنشورة بها للتحكيم بواسطة
خبيرين متخصصين لتقرير الصلاحية للنشر .

(ب) المجلات التربوية العالمية :

فى الوقت الذى تحرص فيه كل دولة من دول العالم على اصدار مجلات متخصصة فى المجالات كافة ، فان التربية تحظى بنصيب كبير منها ، حيث أنها من أكثر المجالات تأثيرا وتأثيرا بالمجتمعات التى تنتمى إليها . ولكن المجلات التى تصدر فى دول العالم الثالث تعد مجلات محلية محدودة التوزيع والانتشار وليس لها تأثير ، فى الأغلب الاعم ، خارج حدودها ، ولذلك فانها تخرج عن صفة العالمية بحكم اللغات التى تنشر بها والشهرة المحدودة للمشاركين فى اعداد بحوثها ومقالاتها ، وكثيرا ما تعتمد هذه المجلات على ترجمات لما ينشر فى المجلات العالمية من بحوث ودراسات .

وهناك نوع من المجلات يقف فى مرحلة وسطى بين المحلية والعالمية ، ويقصد بها المجلات الاقليمية التى تصدر عن منظمات تربوية اقليمية تضم عددا من الدول على أساس جغرافى أو قومى ، وعلى مستوى الوطن العربى تصدر المنظمات الاقليمية للتربية عددا من المجلات التربوية يمكن حصرها فيما يلى :

- مجلة التربية الجديدة : ويصدرها مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية منذ عام ١٩٧٦ بواقع ثلاث مرات فى السنة ، وتعالج شؤون التخطيط والتجديد التربوى .

المجلة العربية للبحوث التربوية : وهى مجلة نصف سنوية تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم منذ عام ١٩٨٠

- رسالة الخليج العربى : وهى مجلة فصلية تعنى بالدراسات التربوية والثقافية العامة ويصدرها مكتب التربية العربى لعلوم الخليج منذ عام ١٩٨٢

وما المجلات العالمية فهى المجلات التى تتوافر لها شهرة عالمية ، ويحرص على الاطلاع عليها صفوفة المفكرين التربويين فى بلاد العالم المختلفة ، ويحدد البتأخ المقصود بالمجلة العالمية المتخصصة بأنها ه المجلات التى تنشر فى البلدان الصناعية الكبرى ، وفى أهم لغات العالم (الانجليزية ، والفرنسية

وبخاصة الإسبانية) ، ، ويضيف بأن « المجلات الصادرة باللغة الانجليزية
وهي اللغة الدولية الأساسية في مجال الاتصال العلمي ، تمثل نصف
المجلات المتخصصة الصادرة في العالم . كما أنه يلاحظ أن جميع المجلات
ذات الانتشار العالمي في مجال التربية المقارنة والتربية الدولية تصدر
بالانجليزية » (١٢)

وبفضل ما تتصف به المجلات العالمية المتخصصة في التربية من
شهرة علمية ، فإن لها أهميتها الفائقة للمشتغلين بالتربية والتعليم في
جميع بلاد العالم على اختلاف تصنيفها .

وتقوم منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)
بنشر عدد من المجلات التربوية بعدة لغات من بينها اللغة العربية . مثل
مجلة (مستقبلات) التي كانت تصدر من قبل بعنوان « مستقبل
التربية » .

الروايش

- ١ - انظر : محمد فتحى عبد الهادى . مقدمة فى علم المعلومات - القاهرة : مكتبة غريب ، ١٩٨٤ - ص ٧٩ - ١٩٢ .
- ٢ - حشمت قاسم ، مصادر المعلومات وتنمية مقتنيات المكتبات ؛ ط ٢ مزيده ومنقحة - القاهرة : مكتبة غريب ، ١٩٨٨ - ص ١٩ .
- ٣ - شعبان عبد العزيز خليفة ، الدوريات فى امكتبات ومراكز المعلومات . القاهرة : العربى للنشر والتوزيع ، ١٩٧٧ - ص ٥٢ .
- ٤ - حشمت قاسم ، مصدر سابق ، ص ٧٤ .
Comparative Education Review
- ٥ - مدير مركز التربية المقارنة بجامعة الولاية بتنويورك ، ويعمل كأستاذ وك رئيس تحرير مجلة التربية المقارنة .
- ٦ - ألبتاخ ، فيليب غ ، « البعد الدولى للمجلات المتخصصة » - مستقبلات : مجلة التربية الفصلية - مج ١٨ ، ع ٢ (١٩٨٨) - ص ٢٨١ - ٢٩١ .
- ٧ - محمود أدهم ، فى عالم المجلة - القاهرة : محمود ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٠ -
- ٨ - محمد فتحى عبد الهادى ، مصدر سابق ، ص ٨٧ .
- ٩ - أميل فهمى ، الاتصال التربوى : دراسة ميدانية - القاهرة : مكتبة الانجلوا المصرية ، ١٩٧٦ - ص ٩ ، ٤٠ .
- ١٠ - مصطفى رجب : « مجلة الرائد كما يراها معلمو محافظة سوهاج : دراسة ميدانية » - فى : الاعلام التربوى فى مصر : واقع ومشكلاته ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٩ - ص ١٤٩ - ١٨٧ .
- ١١ - خطاب وزير التعليم الى رئيس المجلس الاعلى للصحافة بتاريخ ١٩/٩/١٩٨٩ بشأن التصريح باصدار مجلة التربية والتعليم .
- ١٢ - ألبتاخ ، فيليب غ ، مصدر سابق ٩

التدريب وتنمية الموارد البشرية في مواقع العمل والإنتاج

للدكتور يوسف خليل يوسف
وكيل وزارة التربية والتعليم السابق

المفهوم العام للتدريب :

التدريب بصفة عامة عملية يراد بها إحداث آثار معينة في الفرد أو في مجموعة من البشر ، ويمكن عن طريقها مساعدتهم ليكونوا أكثر كفاءة ومقدرة سواء في أداء أعمالهم الحالية أو التي ينتظر مستقبل القيام بها ، وذلك بتكوين عادات فكرية وعملية مناسبة ، وباكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة . فالتدريب إذن يطلق عليه مجموعة الفرص المنتظمة الموجهة لتحقيق المزيد من النمو المهني للقوى العاملة (١) .

ويعرف الدكتور نبيل عامر التدريب بأنه « العملية المتعمدة التي تهيب وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية ، أو هو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما (٢) .

ويقرر زكي بدوي في معجم المصطلحات العلوم الادارية أن التدريب هو :

« مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد من ناحية ، ومعلوماته ، وخبراته ، وطرق العمل التي يستخدمها ومعدلات أدائه وسلوكه واتجاهاته » (٣) .

(١) سعد مرسى أحمد وآخرون « مشروع مسح الحاجات التدريبية الحالية والمتوقعة اللازمة لتنمية منطقة قناة السويس » التقرير الاول من المشروع ، اكتوبر ١٩٨٤ ص ٩

(٢) نبيل احمد عامر صبيح : دراسات في اعداد وتدريب المعلمين . الانجلو المصرية ، طبعة اولى ١٩٨١ - ص ٩ ، ص ١٠

(٣) د . احمد زكي بدوي : معجم المصطلحات العلوم الادارية . دار الكتاب المصري ، القاهرة - ١٩٨٤ ، ص ٩ .

- يتضمن عدة عمليات توجه الافراد فكريا ومهاريا وسلوكيا .
- يعنى الاتقان والدقة ، والسرعة فى أداء لعمل معين .
- يؤكده على مبدأ التربية باستمرار الحياة .
- يعنى الاهتمام برفع كفاءة القوى البشرية بما تتضمنه من ثروة ،
هى الطريق لاستثمار الموارد والثروات الطبيعية .
- يتطلب التدريب تحديد المتطلبات والاحتياجات التدريبية مسبقاً
بطريقة علمية لكي يتحقق الهدف من التدريب بدون هدر فى الوقت أو
الجهد أو التكاليف وتعالج فيما يلى موضوع التدريب المهني من حيث
مفهومه ، ومستوياته وأنواعه ، وأنماطه .

مفهوم التدريب المهني :

يعرف التدريب المهني فى معجم العمل Labour Dictionary بأنه : « اعداد الافراد للقيام بأعمال أو مهن معينة ، وقد يقوم به أصحاب الأعمال أو النقابات العمالية أو المدارس العامة أو الخاصة أو المعاهد أو الكليات أو هيئة من هذه الجهات جميعها متعاونة .
وبمعنى أوسع فإنه يغطى جميع البرامج والمعارف التى تعنى مختلف فئات العمال سواء أكانوا عمال انتاج أو فنيين أو أخصائيين (٤)
وفى مجموعة التوصيات الدولية تضع منظمة العمل الدولية
« التدريب المهني ، على النحو التالى (٥) .
يقصد باصطلاح التدريب المهني أى شكل من أشكال التدريب لغرض
الاستخدام ، والذي يمكن به اكتساب أو تنمية معرفة ، أو مهارة مهنية ،
أو إشرافية سواء أجرى التدريب داخل المؤسسة أو خارجها ، ويشمل
أيضا إعادة التدريب المهني أى شكل من أشكال التدريب لغرض
الاستخدام .

1. Casselman, Labour Dictionary, U.Y., 1949 PP. 205 - 206.

(٥) جامعة الدول العربية ، الامانة العامة ، ادارة الشئون الاجتماعية
والعمل ، مجموعة توصيات العمل الدولية لا من ١ - ١١٩ : (توصية رقم
(٨٨) الخاصة بالتدريب المهني « للبالغين » لسنة ١٩٥٠ ، طبعت بالاشتراك
مع مكتب العمل الدولي ١٩٦٤ .

وفى التقرير النهائى وتوصيات حلقة التدريب المهنى التى عقدتها
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٢) يحسب ان التدريب
المعنى بأنه : (٦)

أى نوع من التدريب يهدف الى اعداد الفرد او اعادة تدريبه ليرتقى
فى أى نوع من مجالات النشاط الاقتصادى ، سواء كان هذا ، التدريب
العام او الفنى أو المهنى .
ويشمل التدريب الافراد الجدد والذين يمارسون العمل بالفعل ،
والفنيين ، وبالنسبة لتدريب العمال قد يكون الغرض منه اعداد العمال
المهرة او العمال متوسطى المهارة أو رفع مستوى مهارة العاملين أو لتحسين
بعض العمال من مهنة الى أخرى لضرورة اقتصادية .
ويعنى التدريب كما ورد فى وثائق وزارة القوى العاملة والتدريب
بأنه : (٧)

« عملية اكساب الفرد المهارات والمعارف اللازمة للقيام بعمل بمسئول
معين من المهارة بما يؤهله للالتحاق بعمل ملائم ، او يرفع من قدراته فى
مجال العمل بما يتيح له فرص الترقى .. والتدريب يؤدى بطبيعته الى
نم بنجاح الى رفع الدافعية الانتاجية » .

وتعنى التعاريف السابقة للتدريب المهنى ما يأتى :

١ - ان التدريب المهنى ينضمّن الانشطة التى تستهدف أساسا
تزويد المتدرب بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة للعمل فى مهنة
معينه فى أى من مجالات الاقتصادى والخدمات .

٢ - ان التدريب المهنى مبنى على فكرة ان ما يتعلمه الفرد من طرق

(٦) جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،
ادارة التربية ، التقرير النهائى وتوصيات حلقة التدريب المهنى فى
البلاد العربية ، بغداد ١٣ - ١٨/١١/١٩٧٢ - القاهرة
١٩٧٣ ص ١٨٤ .

(٧) وزارة القوى العاملة والتدريب ، الادارة المركزية لتنمية القوى
العاملة « حصر الامكانيات التدريبية فى التدريب المهنى » - القاهرة عال
١٩٨٥/١٩٨٤ .

العمل والمعرفة وما يكتسبه من مهارات ، قابل للاستخدام في المستقبل ويساعده في مواجهة المواقف الجديدة في عالم العمل والانتاج .

٣ - أن الهدف النهائي من التدريب المهني أن يتمكن المتدرب من استعمال ما اكتسب من معلومات ، وما تعلمه من مهارات في داية عمل جديد ، أو الارتفاع بمستوى مهاراتهم في عمل يشغله بالفعل بما تنعكس آثاره ايجابيا على تحسين انتاجية قوة العمل ، وبالتالي زيادة معدلات الانتاج للمجتمع .

٤ - أن التدريب المهني يشمل مختلف الفئات العاملة في هيكل العمالة سواء كانوا عمال انتاج أو مشرفين أو فنيين أو اخصائيين .

٦ - أن التدريب المهني قد يتم داخل مؤسسات العمل والانتاج . وقد يتم التدريب داخل اسوار المدارس الفنية أو المعاهد والكليات التكنولوجية او في مراكز متخصصة تنشأ لهذا الغرض ، وذلك كله وفق مستويات المتدربين .

مستويات وأنواع التدريب المهني :

إذا كان التدريب المهني يشمل جميع الفئات التي تمارس العمل في هيكل العمالة ، فانه يتعين أولا تحديد وتعريف مستويات العمالة ، ثم تقتضى النظم المتاحة لتدريب هذه المستويات . .

وفي هذا المجال تأخذ بالتعريفات الآتية التي اوصت بها لجنة وضع تصور برؤيا جديدة للتعليم الفني ، (٨) .

(١) المستوى القيسادي : وينسدرج تحته كل من : المهندس . والتكنولوجي (التطبيقى) :

المهندس : Engineer .

وهو الشخص القادر نتيجة تعليمه وتدريبه على التطبيق الابتكارى

(٨) وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع جامعة عين شمس : لجنة لجنة وضع تصور برؤيا جديدة للتعليم الفني « تقرير بالمبادئ ، مستويات العمالة وتعريفها - يناير ١٩٨٥ ص ٤ ، ص ٥ .

لمبادئ العلوم الأساسية
التخطيط والتصميم والانتاج والتشغيل حسب تخصصه .

- التكنولوجى (التطبيقى) Technologist

هو الشخص القادر نتيجة لتعليمه وتدريبه ، على متابعة تنفيذ الاعمال الهندسية وتطويرها تحت الظروف المختلفة ، ويتم اعداده لتطبيق مبادئ العلوم الهندسية فى مجال الانتاج والتنفيذ ، وتطوير أساليب الانتاج ، ويتميز عمله بالابتكار ، مستواه مواز لمستوى المهندس .

ويتكون المستوى القيادى من مهندسين وتكنولوجياين (تطبيقين) من خريجي الكليات الجامعية والاعاهد العالمة التكنولوجية ، وما فى مستواها .

(٢) المستوى الاشرافى : ويندرج تحته :

- الفنى Technician وهو الشخص الذى يستطيع القيام بالاعمال غير المتكررة التى تتسم بالتفكير لايجاد حلول لمشكلات فى مجال محدود مثل :

- تحديد العطل والاصلاح والضبط والمعايرة طبقا للمواصفات .
- تنفيذ برامج الصيانة أو الاشراف على بعض اعمال الانشاءات .
- مراقبة جودة الانتاج .

وأفراد هذه المجموعة من الفنيين تمثل فئة حيوية وهامة جداً حيث يتوقف على تواجدها وتدريبها مستقبل التنمية الانتاجية عامة والتنمية الصناعية خاصة .

ويتكون المستوى الاشرافى من الفنيين من خريجي معاهد اعداد الفنيين أو الكليات الفنية المتوسطة «Junior colleges»

(٣) المستوى الادائى : ويندرج تحته

- العامل الماهر «Skilled Labourer»

وهو الفرد الذى يتم اعداده لنادية مجموعة من المهارات المتكررة فى عمل معين أو مجموعة أعمال متقاربة معتمدا على مهاراته العملية ،

ويستخدم الآلات في عمله ، وتتيح له معلوماته الفنية الانتقال من عمل لآخر وظيفة هي الانتاج أو التنفيذ الفعلي ويتكون هذا المستوى من خريجي المدارس الثانوية الفنية « ممن حصلوا على شهادة اتمام التعليم الاساسي » ومن خريجي مراكز التدريب على نظام النلمذة الصناعية او المهنيـة (Apprentice Ship) والمعمول به في الدول الصناعية المتقدمة . وأساس هذا النظام أعداد وتدريب التلاميذ الحاصلين على سبع سنوات تعليم عام لمدة ٣ سنوات لمعظم المهن الصناعية .

- بعض سموم الكهرمان تنسب الى بعض
- اختريون :

وسم الذين يمارسون اغلب العمل بإيديهم مبنبره عماد ، ويرجع أن السبب الحوي بخصم بدل من المستويـت السادة الغـيـادي . والإشرافي ، وادداسي ، تختلف من مجتمع لآخر تبعاً لاحتداف اسسـون التكنوـلوي السادة في المجتمع .

ففي المجتمعات التي تبني تكنولوجيا منتخبة في الانتاج يعتمد هيكلها الانتاجي على غزالة للعماله من المستوى الثالث ، حيث تكون نسبته العمال المهرة وغير المهرة عالية جداً ومعظمها (٩٠٪) يعمل في القطاع الزراعي .

- وفي المجتمعات التي تمر بمرحلة التحول من مرحلة الزراعة الى مرحلة التصنيع - كما هو الحال في مصر والعراق وتركيا ، تكون النسبة المثوية للعاملين في الصناعة حوالي ٣٠٪ ونسبة المشتغلين بالزراعة حوالي ٥٠٪ من مجموع الايدي العاملة . وفي هذه المجتمعات الانتقالية - من مرحلة الزراعة الى مرحلة التصنيع - تشتد الحاجة الى العمال المهرة وفئة الفنيين وتتكون نسبة هؤلاء في هيكل العمالة أعلى بكثير من نسبة المهندسين والاختصاصيين .

ولقد أوضحت دراسات عديدة مثل تلك التي قام بها كيرل (Curie) عام ١٩٦٣ أن هناك نسبة عالية من الشباب في افريقية وأسيا وأمريكا اللاتينية لا تتطلع الى التعليم الفني وخاصة في مستوى الفنيين والملاحظين وهذا يؤدي الى وضع يصبح فيه خريجو الجامعات مضطرين الى شغل هذه المواقع ، والتي كان يمكن أن يكون شاغلها من اصحاب المستويات

للتعليمية الاقل ، وفى مقارنة على سبيل المثال - بين الهند والمملكة المتحدة أوضح (كيرل) ان هناك ثلاث ممرضات لكل طبيب فى المملكة المتحدة بينما تتضاءل نسبة الممرضات الى الاطباء فى الهند حيث توجد ممرضة واحدة لكل سبع .

ويعتبر المجتمع صناعى ، تظل النسبة المئوية للعاملين فى مجال الصناعة فى حدود ٣٠٪ مع زيادة انتاجيهم من خلال تدريبهم تدريباً عالياً واستخدام المعدات التكنولوجية الحديثة وحسن التخطيط ، سيما نهى النسبة المئوية للعاملين فى مجال الزراعة ، وذلك من خلال ميكنة الزراعة ، وترتفع النسبة المئوية فى مجال الخدمات ، وتظهر الحاجة لدرجة كبيرة الفنيين والاختصاصيين (التطبيقيين) (٩) .

ويلقى هذا التحول المتوقع عبثاً جديداً على أجهزة اعداد العمالة وترويضها . وتجب ان يتم التخطيط مسبقاً لتغطية بالتوسع فى اعداد الفنيين والتطبيقيين فى المجالات المطلوبة الحاكمة ، طبقاً للاحتياجات الفعلية للتنمية فى المجتمع .

وحيث تتقدم التكنولوجيا التى تعتمد على غزاة رأس المال تزيد اعداد فئة الفنيين بحيث تمثل الشريحة الوسطى اسفلها من العمال المهرة وأعلاها العدد الكافى من أفراد الكادر العلمى والفنى ذوى المستويات العالية .

وحيثما ينتقل المجتمع الى مجتمعات المعلومات تزيد الحاجة الى البحوث والعلماء (١٠) .

وأما فيما يخص التدريب التى تقابل مستويات القيادة والعمالة فى هيكل الانتاج على نحو ما أوضحنا الان ، فمن الطبيعى ان تنعدد هياكل الانماط من حيث أهدافها ، واساليبها وأماكنها ومدتها الزمنى لمختلف هذه المستويات .

(٩) البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٤ ص ٣٠٤
(١٠) البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٤ - المرجع السابق ٣٥٤ .

١ - فعلى المستوى القيادى ، يتم تدريب المهندسين والتكنولوجيين عن خلال التدريب التجديدى Updating Training وهو التدريب الذى يهدف الى زيادة مهارات ومعارف الفرد وتحديد معلوماته وتزويده بكل ما هو جديد ومستحدث فى عالم الصناعة من تطورات حديثة تطرا تباعا على أسلوب أداء المهنة التى يشرف عليها او يزاولها ، والابتكارات الحديثة فى مجالاتها والآلات والاختراعات وأنواع العمليات الجديدة المستخدمة فيها . (١١)

كما يتم تدريب القادة والمشرفين الاداريين فى مؤسسات الانتاج من خلال « برامج تدريب أفراد الإدارة العليا Top-Management Training » التى تتناول مسؤولياتهم فيما يخص وضع السياسات والخطط التى يتم التنفيذ على ضوءها ، (١٢)

٢ - وعلى المستوى الاشرافى ، يتم تدريب المشرفين من فئة الفنيين الذين يمثلون الاطر الوسطى فى هيكل العمالة والانتاج من خلال ما يسمى بالتدريب المتقدم (١٣) .

وهو التدريب الموجه الى افراد الادارة الوسطى والفنيين وما فى مستواهم . وقد يتم التدريب اثناء التعليم فى معاهد اعداد الفنيين أو الكليات المتوسطة أو يتم داخل المنشأة ذاتها .
وتعانى معظم البلاد النامية من عجز فى أعداد الفنيين من الاطر الوسطى فى معظم المجالات بينما تزداد فيها أعداد الفنيين من خريجي الجامعات .

٣ - وعلى المستوى الادائى : الذى يندرج تحته العمال المهرة ، ومتوسطى المهارة ، ومحدودي المهارة ، والحرفيون ، وتنوع وتعدد اساليب وبرامج التدريب طبقا لكل فئة من هذه الفئات : فبالنسبة لفئة العمال المهرة اوضحت الدراسة التى اجراها مكتب الشريعة الدولى حول

(١١) احمد زكى بدوى : معجم مصطلحات العلوم الادارية ، مرجع سابق ص ٤٠٣ .

(١٢) المرجع السابق : ص ٤٠٣ .

(١٣) المرجع السابق : ص ٣٩٦ .

أسس التدريب لخدمة احتياجات العمالة في البلدان المتقدمة والنامية ،
أوضحت الدراسة ما يأتي :

(أ) في البلاد النامية ، لا يمكن أن يتم التدريب إلا من خلال امكانات
موجودة فعلا ، وهذا يعني ان التدريب سواء أكان مبدئيا لا تمهيديا ، او
كاملا يتحتم أن يتم في المدارس أو مراكز الحكومة طالما أن المؤسسات
الخاصة في أغلب هذه الدول لم تزود بعد بالكوادر اللازمة والاجهزة
التي يمكن أن يتم بها تدريب ذوي مستوى مقبول ومن ثم ، فمن الضروري
على الدولة أن تتحمل هي العبء الأكبر في التدريب المهني ، ومن هنا
فدور وزارات التربية يزداد فعالية وحيث يفرض نفسه باستمرار وعلى
سبيل المثال ففي سنغافورة تشرف الوزارة على كل أنواع التدريب المهني
فيما عدا التدريب على الوظائف الاشرافية في الصناعة .

(ب) وفي الدول المتقدمة ، أوضحت الدراسة التي أجراها مكتب
التربية الدولي ، أنه في البلاد المتقدمة كما هي الحال في المملكة المتحدة
- على سبيل المثال - لا بعد النظام العام للتعليم مسئولاً عن توفير التدريب
للمهارات اللازمة للعمل ، فهذه المسئولية تقع على عاتق الدوائر الصناعية
وعلى كاهل لجان وزارية للتدريب الصناعي نص عليها قانون التدريب
الصناعي « الصادر سنة ١٩٦٤ » ، ويشرف عليها وزير العمل ، وتشكل
هذه اللجان من أعضاء يمثلون قطاعي الصناعة والخبرات التعليمية (١٤) .

وبالنسبة للعمال متوسطي المهارة من الراشدين ، يتم تدريبهم من

Short term training

التركيز على اكتساب معارف أو مهارات محدودة لاعداد عمال متوسطي
المهارة ممن يعملون في مهن تتطلب قدرا محدودا من المهارات وتختلف
مدة التدريب حسب المهن وتتراوح من ثلاثة الى ستة أشهر (١٥) .

(١٤) المؤتمر الدولي للتربية ، الدورة ٢٤ ، الفقرات ٤٢ ، ٤٣ .

(١٥) احمد زكي بدوي : متجع سابق ص ٤١

وهناك التدريب السريع Accelerated Training
ويقصد به برامج التدريب المبسطة التي تستغرق أقل وقت ممكن ، وتهدف
الى تغطية الاحتياجات العاجلة من المهن والمهارات التي تحتاج اليها الدولة
في مشروعات التنمية والتي تعاني منها عجزا ، كما يعتمد على التدريب
السريع في إعادة تدريب بعض العمال المتعطلين .

هذا ، وقد اصطلح حديثا على اطلاق لفظ « التنشئة المهنية » كمفهوم
عام يشمل كل انواع التدريب وبرامجه التي تخص صغار السن من
الجنسين (من ١٢ - ١٨) من المفسرين من التعليم الاساسي (١٦)

يعتذر
الأستاذ الدكتور صلاح قطب
رئيس التحرير عن عدم كتابة
مقال هذا العدد

(١٦) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنتلة « التدريب المهني
في مصر » بحث ميداني ، القاهرة ١٩٨٢ ص ٥ ص ٦ .

دراسة تشخيصية لامتحانات مادة الفيزياء في الثانوية العامة

دكتور : احمد عبد الرحمن النجدي
كلية التربية - جامعة حلوان

المقدمة والمشكلة :

ما زال تقويم أداء الطلاب وما يرافقه من مشكلات تتعلق بالامتحانات من القضايا التربوية المهمة التي تشغل بال المربين في العالم العربي وربما في كثير من بلاد العالم الاخرى .

وفي مصر تبدو الحاجة الى علاج مواطن الضعف في النظام التقليدي لامتحانات الفيزياء ، وتطوير تلك الامتحانات بحيث تصبح تلك الامتحانات التحريرية مقياسا صادقا وموثوقا به لقياس الانجازات التعليمية - وتحرير التعليم من الآثار السلبية لتلك الامتحانات والمشاكل المتعلقة بتلك الآثار مثل المغالاة في الحفظ ، وقلة الاهتمام بجميع جوانب نمو المتعلم ، وبخاصة تلك التي يتعذر قياسها عن طريق الامتحانات التقليدية وبوجه عام فإن هناك آراء ترى ان اختبارات الفيزياء لاتصور الواقع الحقيقي الذي يقابله الطالب في الحياة ، فالفيزياء علم بحسب Pure Science حسب تعريفه فقط ، تطبق في المواقف التي تحدث ، واختبارات الفيزياء تختبر عادة ما اذا كان الطالب يعرف معاني المفردات الاساسية المعنية Certain Key words ، وكذلك يؤدي بعض العمليات المجردة التي تختار بحيث تضم تلك المفردات ، كما ان اهتمام واضع الامتحان بتكرار نماذج ثابتة للأسئلة يصيب عملية التعلم بالجمود - اذ ان ذلك ينعكس في الفصل الدراسي بحيث يصبح الشغل الشاغل للعلم هو كيفية ترتيب الطلاب على اعطاء نماذج الاجابات الصحيحة للأسئلة والمسائل التي تماثل اسئلة ومسائل اوراق الامتحانات في نهاية العام والواقع ان مثل تلك الطرق المتبعة في تقييم طلابنا في الشهادة الثانوية العامة لا يمكن ان تحقق اي اهداف اخرى سوى الحفظ والترديد .

وقد تناولت دراسات متعددة موضوع تقويم الاوراق الامتحانية منها دراسة رينيز Raines ١٩٦٩ التي استهدفت تحديد المستويات المعرفية والاهداف التعليمية المتضمنة في الامتحانات التي يضعها المعلمون لقياس تحصيل تلاميذ الصف السابع في العلوم والتاريخ والجغرافيا .

واضافت دراسة تامير Lamlir ١٩٧٧ بعدا اضافيا حيث شملت عينه الاسئلة التي قام بتحليلها امتحانات بعض المدارس الثانوية في مادة التاريخ الطبيعي وايضا الاسئلة التي يستخدمها المعلمون في حجرة الدراسة وقد وجد تطابقا كبيرا بين نسب تقسيم تلك الاسئلة على الجانبين تبعا للمستويات المعرفية بلوم (٤٤ : ١٩٠) .

واشتركت دراسة بلاك Block ١٩٨٠ مع الدراسات السابقة في استخدام تقسيم بلوم Bloom للاهداف المعرفية عند تحديد مستويات التفكير التي تضمنتها امتحانات مدرسي العلوم في زيجيريا وذلك في فروع التاريخ الطبيعي، الكيمياء، والفيزياء، العلوم العامة غير انها اختلفت عنها في تحديد المصادر التي يستعين بها المعلمون عند وضع تلك الامتحانات وقد توصلت الدراسة الى ان المعلمين يؤكّدون على المستويات المعرفية المنخفضة بالاضافة الى انهم لا يعتمدون على مصدر واحد في عمل الامتحانات (٢٠ : ٣٠٠ - ٣٠٦) .

تحديد المشكلة :

يتلخص مشكلة هذه الدراسة في القياس بتشخيص عيوب اوراق الامتحانات في الفيزياء للثانوية العامة في السنوات الست الاخيرة ومحاولة التوصل اليه بالاجابة عن الاسئلة التالية :

١ - ما نسب تمثيل الاسئلة الموجودة في اوراق الامتحانات لفيزياء الثانوية العامة للمستويات الست لتقسيم بلوم الهرمي للجانب المعرفي في السنوات الست الاخيرة .

٢ - هل يقيس امتحان الثانوية العامة في عام ١٩٩٠ المزيد من المستويات المعرفية العليا اذا قورن بالسنوات الخمس السابقة ؟

٣ - ما نسب تمثيل الانماط التالية للاسئلة الموضوعية - قصيرة الاجابة - التركيبية ، المقالية - التي تتطلب اشكالا توضيحية في امتحانات الفيزياء للثانوية العامة في السنوات الست الاخيرة ؟

٤ - هل يوجد توازن بين بعدى نسب تمثيل انماط اسئلة الاوراق الفيزياء الثانوية العامة والمستويات المعرفية التي تقيسها تلك الاسئلة في السنوات الست الاخيرة ؟

٥ - ما المستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء للشهادة الثانوية العامة لعام ١٩٨٩ * من وجهة نظر الموجهين ؟

٦ - ما المستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء للشهادة الثانوية العامة ١٩٨٩ من وجهة نظر المعلمين ؟

٧ - هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط التقدير الرقمي لاراء موجهي الفيزياء الذين قاموا بتوجيه معلمي الفيزياء خلال العام ١٩٨٩ والمتوسط الرقمي لاراء معلمي الفيزياء .

الذين قاموا بتدريس مقرر الفيزياء للمصف الثالث الثانوي في المعازم الدراسي ١٩٨٩ في درجه مناسبة امتحان الفيزياء لنفس العام بالنسبة للمحاور التالية :

- أ - الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة .
- ب - اتفاق الاسئلة والظروف التي صاحبت التعلم (الواقعية)
- ج - درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح الورقة .
- د - اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء .
- هـ - قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب .
- و - قياس الاطلاع الخارجي للطالب وقدرته على العمل الانشائي .
- ز - ترتيب الاسئلة .

حدود الدراسة :

- ١ - تقنصر عملية تطبيق الادوات المستخدمة في هذه الدراسة على عينه من معلمي وموجهي الفيزياء في العام الدراسي ١٩٨٩ .

(*) بدأ الباحث اجراء هذا البحث منذ ثلاث سنوات أي عام ١٩٨٧ وقد وجد الباحث عند تحليل الامتحانات أن امتحان الفيزياء لعام ١٩٨٩ هو أكثر الامتحانات تمثيلاً للمستويات المعرفية العليا . بالإضافة الى وجهة نظر عينه الدراسة من المعلمين والموجهين وايضا الخبراء والتي ستلي اسماؤهم فيما بعد ، وذلك منذ عام ١٩٨٥ حتى عام ١٩٨٩ ، ولذلك اختاره لكي يتعرف على تقسيم مستواه العام .

٢ - ليس من أهداف هذه الدراسة اعطاء نموذج لورقة امتحانية كاملة في مادة الفيزياء للصف الثالث الثانوى .

٣ - يقتصر البحث الحالى على تحليل اسئلة امتحانات الفيزياء بالثانوية العامة اعوام ٨٥ ، ٨٦ ، ٨٧ ، ٨٨ ، ٨٩ ، ٩٠ وهي الفترة التي تزيد فيها الاهتمام بتعديل طرائق ونظم امتحانات الثانوية العامة بالاضافة الى حدوث تعديل في مقرر الفيزياء للثانوية العامة عام ١٩٨٩ .

فروض الدراسة :

أولا : الفروض المتعلقة بتمثيل مستويات بلوم المعرفية في اسئلة امتحانات الفيزياء وأنماط تلك الاسئلة :

١ - تنصب جميع اسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوى (الثانوية العامة) في السنوات الست الاخيرة على مستويين التعرف والفهم فقط .

٢ - يوجد اختلاف في نسب تمثيل المستويات المعرفية التي يقيسها امتحان الفيزياء للصف الثالث الثانوى في العام الاخير ١٩٩٠ والمستويات المعرفية التي تقيسها امتحانات السنوات الخمس السابقة .

٣ - النمط الغالب من أنماط اسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوى (الثانوية العامة) في السنوات الست الاخيرة هو نمط الاسئلة المقالية غير التركيبية .

٤ - يوجد توازن بين نسب تمثيل أنماط اسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوى في السنوات الست الاخيرة والمستويات المعرفية التي تقيسها تلك الاسئلة .

ثانيا : الفروض المتعلقة بمدى مناسبة امتحان الفيزياء للشهادة الثانوية العامة ١٩٨٩ *

١ - المستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء للشهادة الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر الموجهين يساوى «ليس أقل أو أكبر» القسم المعينة لتقدير الرقعى المتوسط في المجالات الخاصة بمواصفات الاختبار وهي :

«(*)» كان المقترض ان يصاغ كل فرض من تلك الفروض في سبعة عناصر ولكن الباحث نجأ الى هذه الصياغة توغيرا لجهد القارى .

- ١ - الارتباط بأهداف علم الفيزياء للثانوية العامة .
ب - اتفاق الاسئلة والظروف التي صاحبت التعليم (الواقعية)
ج - درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح الورقة
الامتحانية .

- د - اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء .
هـ - قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب .
و - قياس الاطلاع الخارجى للطلاب وقدرته على العمل الانشائي .
ز - ترتيب الاسئلة .

٢ - المستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء للشهادة الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين يساوى (ليس اقل أو أكبر) القيمة المعينة للتقدير الرسمى المتوسط للمجالات الخاصة بمواصفات الاختبار هي :

- ١ - الارتباط بأهداف علم الفيزياء للثانوية العامة .
ب - اتفاق الاسئلة والظروف التي صاحبت التعلم (الواقعية) .
ج - درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح الورقة .
د - اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء .
هـ - قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب .
و - قياس الاطلاع الخارجى للطلاب وقدرته على العمل الانشائي .
ز - ترتيب الاسئلة .

ثالثا : الفروق بين أداء الموجهين والمعلمين :

يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط التقدير الرسمى لآراء الموجهين ومتوسط التقدير الرسمى لآراء المعلمين في المجالات الخاصة بمواصفات الاختبار وهي :

- ١ - الارتباط بأهداف علم الفيزياء للثانوية العامة .
ب - اتفاق الاسئلة والظروف التي صاحبت التعليم (الواقعية)
ج - درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح الورقة
الامتحانية .

- د - اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء .
هـ - قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب .
و - قياس الاطلاع الخارجى للطلاب وقدرته على العمل الانشائي .
ز - ترتيب الاسئلة .

أهمية الدراسة الخالية :

- نعد هذه اندراسة أول دراسة فى حدود علم الباحث لتقويم الأوراق الامتحانية لثانوية العامة فى الفيزياء بجمهورية مصر العربية .
- تسهم هذه الدراسة فى إلقاء الضوء على الوضع الراهن لامتحانات الثانوية العامة فى الفيزياء بجمهورية مصر العربية . مما قد يساعد على تطويرها فى ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج .
- تعطى هذه الدراسة الفرصة لدراسات أخرى مشابهة لسنوات دراسية أخرى ولمواد دراسية مختلفة .

التعريف الإجرائى لمصطلحات الدراسة :

الامتحانات :

أحدى ادوات القياس التربوى وهى جزء هام فى أى نظام تعليمى للحصول على المعلومات اللازمة لإصدار القرارات التى تتعلق بالأفراد المنحنيين وتشجيعهم على المثابرة فى أداء المهام الصعبة أو نقلهم من مستوى تعليمى الى مستوى تعليمى آخر أو من صف دراسى الى صف دراسى تالى ، كما أنها أحد عوامل تحسين فعالية العملية التعليمية (٣٧ : ١٣٦) .

مستويات بلوم للنمو المعرفى :

هو تقسيم يشمل تلك الأهداف التى تتضمن استيعاء Recall أو تذكر Recognition المعرفة إلى ذلك مستويات أكثر تطوراً فى القدرات والمهارات العقلية واستخدام هذا التقسيم أساسى لتطوير الامتحانات (٢١ : الى ٧) .

نمط الإسئلة :

يقصد بهذا المفهوم قواعد واصطلاحات تفيد عند بناء الاختبار ، وتحدد من تداخل العديد من العوامل ذات الأثر على مفردات الاختبار ، ويساعد فى عدم الخلط عند إعطاء استجابات المختبرين هذا بالإضافة الى أنها تتأثر بعوامل اللغة ودلالات الألفاظ . كما تؤثر فى إعطاء نمط الاستجابة الحقيقى للمختبر (٣١ : ٣٥٩) .

الدراسة التشخيصية للامتحانات :

هى محاولة التعرف على مواطن القوة والضعف فى الامتحانات وتضمن عمليات تقويمية باستخدام أساليب أو أدوات بحثية مناسبة .

اجراءات الدراسة :

أولا - الخطوات الإجرائية لتحليل أسئلة الأوراق الامتحانية :

انخذ الباحث الخطوات التالية لتطبيق البحث (وهو المستويات المعرفية الستة التالية) على عينة الاوراق الامتحانية المحددة .

١ - تم الحصول على امتحانات الثانوية العامة فى السنين ١٩٨٩ - ١٩٩٠ فى السنوات الدراسية ١٩٨٩ - ١٩٩٠ - ١٩٩١ - ١٩٩٢ - ١٩٩٣ - ١٩٩٤ - ١٩٩٥ - ١٩٩٦ - ١٩٩٧ - ١٩٩٨ - ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ .

٢ - توفير النموذج المعتمد للإجابة على كل سؤال من أسئلة هذه الامتحانات .

٣ - تحليل الأسئلة الواردة بالأوراق الامتحانية فى كل من السنوات الست السابقة وذلك لتحديد المستويات المعرفية التى تقيسها فى ضوء سلم بلوم المعرفى (ملحق ١) ، (ملحق ٢) .

تقدير صدق التحليل :

للتحقق من صدق التحليل باستخدام معامل سكون (٢٥ : ١٦١) تم حساب معاملات الاتفاق بين الباحث وخمسة من المتخصصين وقد تراوح معامل الاتفاق بين ٨٤ ، ٩٦ .

تقدير ثبات التحليل :

لتقدير ثبات التحليل قام الباحث بإعادة تحليل أسئلة الامتحانات عينة البحث بعد مرور فترات زمنية مناسبة بالنسبة لكل اختبار - ثم حسب الثبات باستخدام معامل سكون وكان متوسط معامل الثبات بالنسبة للامتحانات هو ٩٦ - مما يؤكد التوافق بعمليات التحليل .

ثانيا - إعداد استبيان للتعرف على مستوى امتحان الفيزياء للثانوية العامة عام ١٩٨٩ :

معاور الاستبيان :

يتكون هذا الاستبيان من سبعة معاور أساسية هى :

١ - الارتباط بأهداف منهج الفيزياء للثانوية العامة .
العوامل التي تكون هذا المحور تهتم بالأهداف الموضوعية لذلك المنهج .

٢ - اتفاق الأسئلة والظروف التي صاحبت عمليات التعلم (الواقعية) ويقصد بذلك أن يكون التقويم نابعا من الحاضر مع الأخذ في الاعتبار الظروف التي تصاحب عملية التعليم وخصائص المتعلم .
٣ - وضوح ودقة صياغة السؤال ومساهمته في وضوح الورقة الامتحانية ككل ويقصد بذلك مراعاة الوضوح وبساطة التعبير عند صياغة أسئلة الامتحان . مما يسهل سرعة الاجابة ، وسرعة التصحيح والاقتراب من موضوعية القياس .

٤ - اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء .
ويقصد بذلك اظهار ان علم الفيزياء نظام موحد من المفاهيم والمبادئ وكذلك اظهار ان الهدف النهائي لعلماء الفيزياء هو الوصول الى النموذج الاشمل الذي يشمل جميع الظواهر الفيزيائية بدقة .

٥ - قدرة أسئلة الاختبار على التمييز بين الطلاب :
ويقصد هنا ان الاسئلة ينبغي ان توضع بحيث تراعى وقياس المستويات العليا للمعرفة عند الطلاب ، وعدم الاقتصار على المستويات المتدنية فيها ، كما يستحسن أن لا يكون هناك دور للتخمين عند الاجابة ويمكننا ذلك من التمييز بين مستويات الطلاب المعرفية .

٦ - قياس الاطلاع الخارجي للطلاب وقدرته على العمل المنتج (الانشائي) يقصد بذلك عدم اعتماد الطالب على الكتاب المقرر بمفرده في كيفية استخدام مفردات المقرر وتطبيقها في مواقف الحياة العامة - وأيضا معرفة مدى رجوع الطلاب الى بعض مصادر المعرفة التي تزيد نفهمهم لمحتوى الكتاب المقرر عموما .

٧ - الطريقة التي ترتب بها الاسئلة في الورقة الامتحانية ، ويتناول هذا المحور مدى تتابع الاسئلة بشكل يتفق وورود موضوعات الكتاب أو تتابع الافكار التي تقيسها الاسئلة يتسلسل معين ، مما يسهل أيضا ترابط تلك الافكار التي يكون محتوى الاجابة أو أن تندرج الاسئلة من حيث مستوى الصعوبة تدرجا تصاعديا .

اجراءات تكوين الاستبيان :

اعتمد الباحث فى تكوين عبارات الاستبيان على استجابات مجموعة من معلمى الفيزياء بلغت مائة فرد ومجموعة من الموجهين بلغت أربعين فردا وذلك نحو سؤال مكتوب وجه اليهم نصه : ما هو تصورك للاسس فى المحاور التى ترجو ان تتحقق أو تراعى فى الورقة الامتحانية لمادة الفيزياء للثانوية العامة ؟ ثم صنف استجابات هؤلاء الافراد ، وقد تم تحديد أهم المحاور التى ينبغى أن تتحقق فى الورقة الامتحانية لمادة الفيزياء للثانوية العامة فى المحاور السبعة المشار اليها آنفا .

صدق الاستبيان :

قام انباحت بعرض الاستبيان على عشرين من أعضاء هيئة التدريس تخصص طرق تدريس العلوم والفيزياء بكليات التربية بجامعة عين شمس ، والأزهر ، وقطر ، وعشرون من معلمى وموجهى الفيزياء وقد قدمت اليهم العبارات التى وضعها الباحث وعددها (٦٠) ستوف عبارة لاختيار أفضل العبارات التى تحظى باجماعهم ، وقد استقر الامر على اختيار (٤٤) أربعة وأربعون عبارة على النحو التالى :

- ١ - الارتباط بأهداف منهج الفيزياء للثانوية العامة (٩ عبارات) وتمثلها العبارات : ٦ ، ١١ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٢٨ - ٣٣ - ٤٤ .
- ٢ - اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعلم (الواقعية) (٦ عبارات) وتمثلها العبارات : ١٠ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٣١ ، ٣٨ - ٤١ .
- ٣ - درجة وضوح ودقة صياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة الامتحانية (٦ عبارات) .

- وتمثلها العبارات : ١ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٥ - ٤٠ .
- ٤ - اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء (٧ عبارات) . وتمثلها العبارات : ٤ ، ٧ ، ١٣ ، ٣٥ - ٣٩ - ٤٢ - ٤٣ .
- ٥ - قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب (٩ عبارات) وتمثلها العبارات : ٣ ، ٥ ، ٩ ، ١٤ - ١٦ - ١٨ ، ٢٩ ، ٣٦ - ٣٧ .
- ٦ - قياس الاطلاع الخارجى للطلاب وقدرته على العمل الانشائى (٤ عبارات) وتمثلها العبارات : ٨ ، ١٥ ، ٢٦ ، ٣٢ .
- ٧ - ترتيب الاسئلة (٠ عبارات) وتمثلها العبارات : ٢ ، ٣٠ ، ٣٤ .

ثبات الاستبيان :

تم حساب معامل الثبات ألفا بطريقة كرونباخ (٣٨ : ٦٠٦) ، وقد طبق الاستبيان على عينة من المعلمين بلغت (٤٥) خمس وأربعون معلما ، كما طبق الاستبيان على عينة من الموجهين بلغت (٣٥) خمس وثلاثون موجهها ، وبلغت قيمة معامل ثبات الاستبيان بالنسبة لعينة المعلمين ٠.٧٦ ، وبلغت قيمة معامل ثبات الاستبيان لعينتي الموجهين ٠.٧٧ وهي قيم مناسبة توضح ان الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات .

ويطلب من الفرد في هذا الاستبيان ان يحدد استجابته لاختبارات ثلاث هي بدرجة عالية ، بدرجة متوسطة ، بدرجة ضعيفة (ملحق ٣) .

العينة :

تكون عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة من المعلمين والاخرى من الموجهين من ادارات تعليمية مختلفة ، هي ادارات مصر الجديدة الوابلى الجيزة ، بنى سويف ، المنيا ، قنا ، أسيوط .

طريقة تصحيح الاستبيان :

اعطى اختيار الاستجابة بدرجة عالية ثلاث درجات واعطى اختيار الاستجابة بدرجة متوسطة درجتان واعطى اختيار الاستجابة بدرجة ضعيفة درجة واحدة .

تطبيق الاستبيان :

تم التطبيق خلال فترة تصحيح الاوراق الامتحانية عام ١٩٨٩ ، وكان عدد الاستبيانات التى تم توزيع بياناتها وتجليس نتائجها لعينتي المعلمين والموجهين هو (٤٦١) مائتين وواحد وستين استبيانا وهو عدد كاف للأطمئنان على نتائج البحث .

نتائج الدراسة :

١- للإجابة عن السؤال الاول من أسئلة الدراسة :
ما نسب تمثيل الاسئلة الموجودة فى أوراق امتحانات الفيزياء للثانوية العامة للمستويات الستة لتقسيم علوم الهرم للجانب المعرفى فى السنوات الاخيرة ؟ .

(أ) قام الباحث بتحليل امتحانات الفيزياء بالثانوية في ضوء المحك الذي تم تحديده ، وهو مستويات السلم المعرفي لبلوم ثم حسبت التكرارات المتضمنة في كل فئة من فئات الأهداف للسنوات المحددة في حدود الدراسة .

(ملاحق ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥) .

(ب) تم تجميع التكرارات المتضمنة في كل فئة من فئات الأهداف لكل عام من الاعوام المحددة عينة الدراسة ، ويوضح جدول (٥) أعداد أسئلة اختبارات الفيزياء في شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة) بمصر في السنوات الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠) .

جدول (٦)

أعداد أسئلة امتحانات الفيزياء في شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة) بمصر بحسب المستويات المعرفية الموضحة في السنوات الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠)

| المستويات | الفهم | | | | | | | | مجموع |
|-----------------|---------|---------|-----------|---------|---------|---------|---------|------------|---------|
| المعرفية التذكر | التفسير | الترجمة | الاستكمان | التطبيق | التحليل | التركيب | التقديم | على مفردات | الاسئلة |
| ١٩٨٥ | ٢١ | ٦ | ٣ | - | ٢ | - | - | - | ٣٢ |
| ١٩٨٦ | ٢٢ | ٦ | ١ | - | ٢ | - | - | - | ٣١ |
| ١٩٨٧ | ٢٩ | ٥ | - | - | ٤ | - | - | - | ٣٨ |
| ١٩٨٨ | ٢٩ | ٣ | ٧ | ٣ | ٢ | ٢ | - | - | ٤٦ |
| ١٩٨٩ | ٣٦ | ١١ | - | - | ٨ | - | ١ | - | ٤٦ |
| ١٩٩٠ | ٤٠ | ٢ | ٢ | ١ | ٨ | ٢ | - | - | ٥٥ |
| المجموع | ١٦٧ | ٣٣ | ١٣ | ٤ | ٣٦ | ٤ | ١ | - | ٢٤٨ |

(ج) تحويل التكرارات المتضمنة في كل فئة من فئات الأهداف الى نسب مئوية لكل عام على حدة ، ويوضح جدول (٧) النسب المئوية أسئلة امتحانات الفيزياء في شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة) بمصر بحسب المستويات المعرفية الموضحة في السنوات الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠) .

(٢)

النسب المئوية لتوزيع امتحانات الفيزياء في شهادة اتمام الدراسة
الثانوية (الثانوية العامة) بمصر بحسب المستويات المعرفية
الموضحة في السنوات الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠)

| المستويات المعرفية | الفهم | التطبيق | التحليل | التركيب | التقديم | عام |
|-----------------------|-------|---------|---------|---------|---------|------|
| ١٩٨٥ | ٦٥٨٦٢ | ١٨٨٧٥ | ٩٢٢٨ | - | ٦٨٤٥ | - |
| ١٩٨٦ | ٧٠٨٩٧ | ١٩٢٣٥ | ٢٢٢٢ | - | ٦٨٢٥ | - |
| ١٩٨٧ | ٧٦٨٣٢ | ١٢٨١٦ | - | - | ١٠٨٥٢ | - |
| ١٩٨٨ | ٦٣٨٠٤ | ٦٨٥٢ | ١٥٨٢٢ | - | ٤٨٣٥ | - |
| ١٩٨٩ | ٥٦٨٥٢ | ٢٣٨٩١ | - | - | ١٧٨٤ | - |
| ١٩٩٠ | ٧٢ | ٣٨٦٤ | ٣٨٦٤ | - | ١٤٨٥٤ | ٣٨٦٤ |

كما يوضح جدول (٣) اجمالي النسب المئوية لتوزيع أسئلة
امتحانات الفيزياء في شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة)
بمصر بحسب المستويات المعرفية الموضحة وذلك في السنوات الست
(١٩٨٥ - ١٩٩٠) .

جدول (٣)

النسب المئوية لتوزيع أسئلة أوراق اختبارات الفيزياء
في شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة)
بمصر بحسب المستويات المعرفية الموضحة في السنوات الست
(١٩٨٥ - ١٩٩٠) ككل

| المستويات المعرفية | الفهم | التطبيق | التحليل | التركيب | التقديم | المفردات | العدد |
|-----------------------|-------|---------|---------|---------|---------|----------|-------|
| ١٦٧ | ٣٣ | ١٣ | ١٢٢٦ | ٤ | ١١ | ٢٤٨ | ١٦٧ |
| النسبة | ١٣٨٣١ | ٢٤ | ٦٨٦١ | ١٠٨٤٨ | ١٦٦١ | ١٠٨٤١ | ١٠٠٪ |
| المئوية | ٢٠٨١٦ | | | | | | |

ويتضح من جداول ١ ، ٢ ، ١ ما يلي :

تناولت الجداول اشارة أسئلة امتحانات مادة الفيزياء للثانوية العامة بمصر في السنوات الدراسية ١٩٨٥ - ١٩٩٠ وتصنيفها في صوء العمليات المعرفية لسلم بلوم المعرفى من حيث عدد الأسئلة الخاصة بكل عملية معرفية ، واليسبة المئوية لها .

بلغ مجموع أسئلة امتحانات السنوات الست (٢٤٨) سؤالاً موزعه كالتالى : (٣٢) سؤالاً فى سنة ١٩٨٥ (٣١) سؤالاً فى سنة ١٩٨٦ ، (٣٨) سؤالاً فى سنة ١٩٨٧ ، (٤٦) سؤالاً فى سنة ١٩٨٨ .

ولم تتضمن أسئلة أى اختبار من الاختبارات انسة موضوع هذه الدراسة أسئلة تتطلب المستوى المعرفى التقويم عند حلها .

وينضح مما سبق ان معظم أسئلة امتحانات الفيزياء للمصف الثالث الثانوى (الثانوى العامة) فى السنوات الست الاخيرة تركز على مستوى التذكر والفهم فقط حيث بلغت نسبة أسئلة التذكر ١٧ر٢٤٪ من مجموع الأسئلة الكلية للسنوات الست ، بلغت نسبة أسئلة الفهم ١٦ر٢٠٪ من مجموع الأسئلة أى أن مستوى التذكر والفهم حققا ٨٧ر٥٪ من مجموع أسئلة اختبارات الفيزياء فى السنوات الست موضوع الدراسة ، وبذلك يتحقق الفرض الاول من فروض الدراسة والذي ينص على أنه :

« تنصب جميع أسئلة امتحانات الفيزياء للمصف الثالث الثانوى (الثانوى العامة) فى السنوات الست الاخيرة على مستوى التذكر والفهم » .

٢ - الاجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة ونصه :

هل يقيس امتحان الثانوى العامة فى عام ١٩٩٠ المزيد من المستويات المعرفية العليا اذا قورن بالسنوات الخمس السابقة ؟ .
يتضح من جدول (٢) نسب الاسئلة التى تمثل المستويات المعرفية المختلفة عام ١٩٩٠ وعند مقارنته بنسب الاسئلة التى تمثل نفس المستويات المعرفية فى الاعوام السابقة نجد الآتى :

- نسبة الاسئلة التى تقيس المستوى المعرفى بالتذكر ٧٢٪ من مجموع أسئلة الاختبار الكلية والنسبة بلغت (٥٥) سؤالاً ودى ٥٥ أكبر نسبة مئوية لأسئلة التذكر فى الاعوام الستة المحددة بالدراسة .

- بلغت نسبة الأسئلة التي تقيس المستوى المعرفي التفسير 37.6% وهي أقل نسبة لأسئلة التفسير في السنوات الست موضوع الدراسة بينما بلغت نسبة أسئلة المستوى المعرفي (الترجمة) 37.6% .
وحظت أسئلة عام ١٩٨٨ بأعلى نسبة في هذا المستوى بحيث بلغت 52.3% من مجموع الأسئلة ، بلغت نسبة أسئلة الاستكمال 82.1% وهي أقل من النسبة 25.6% نسبة أسئلة (الاستكمال) في اختبار عام ١٩٨٨ .

- بلغت نسبة أسئلة المستوى المعرفي التطبيق 54.1% وهي أقل من نسبة أسئلة « التطبيق » عام ١٩٨٩ والتي بلغت 74.1% .

- وبلغت نسبة الأسئلة التي تقيس المستوى المعرفي التحليل 37.6% وهي أقل من نسبة أسئلة التحليل عام ١٩٨٨ والتي بلغت 30.4% .

- وخلت أسئلة امتحان عام ١٩٩٠ من الأسئلة التي تقيس للمستويين المعرفيين التركيب والتقويم .

ويتضح مما سبق أن امتحان مادة الفيزياء للثانوية العامة عام ١٩٩٠ لا يقيس المزيد من المستويات المعرفية مقارنة بامتحانات السنوات الخمس السابقة وبالتالي يتحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على أنه :

« يوجد اختلاف في نسب تمثيل المستويات المعرفية التي يقيسها امتحان الفيزياء للصف الثالث الثانوي في العام الأخير ١٩٩٠ - والمستويات المعرفية التي تقيسها امتحانات السنوات الخمس السابقة » .

٣ - الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ونصه :
ما نسب تمثيل الأنماط التالية للأسئلة (الموضوعية - قصيرة الإجابة - التركيبية - المقالية - التي تتطلب أشكالاً توضيحية) في امتحانات الفيزياء للثانوية العامة في السنوات الست الأخيرة ؟ .

(١) قام الباحث بتحديد أنماط الأسئلة الموضحة ثم اعداد كل نمط لكل سنة من السنوات الست المحددة (ملاحق : ١٦ - ١٧ - ١٨ - ١٩ ، ٢٠ ، ٢١) .

(ب) تم تجميع التكرارات المتضمنة في كل نمط لكسل عام مر
لأعوام المحددة عينة الدراسة ، ويوضح جدول (٨) توزيع أعداد
أنماط أسئلة اختبارات الفيزياء في شهادة اتمام الدراسة الثانوية
(الثانوية العامة) بمصر في السنوات الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠) .

جدول (٤)

توزيع أعداد أنماط أسئلة الاوراق اختبارات الفيزياء
في شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة)
بمصر في السنوات الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠)

| أسئلة موضوعية | | أسئلة استجابة حرة | | اشكال توضيحية | |
|---------------|-------------------------------|-------------------|---------|---------------|-------------|
| الإسئلة | اختيار من متعدد | الاسئلة | مقالات | مقالات | مقالات |
| العام | عادي | الصواب | نصيرة | أسئلة تركيبية | غير تحليلية |
| الدراسي | جزم - استدلال المزاوجة والخطأ | انكسار | الاجابة | تركيبية | الاسئلة |
| ١٩٨٥ | ٣ | - | - | - | ٢٦ |
| ١٩٨٦ | - | - | - | - | ٢٧ |
| ١٩٨٧ | - | - | - | - | ٢٢ |
| ١٩٨٨ | - | - | ٢ | ٤ | ٣٢ |
| ١٩٨٩ | ٤ | - | ٣ | ٧ | ٢٧ |
| ١٩٩٠ | - | - | ٧ | ٤ | ٣٩ |

(ج) تحويل التكرارات المتضمنة في كل فئة من فئات الأهداف
الى نسب مئوية لكل عام على حدة ويوضح جدول (٥) النسب المئوية
لتوزيع أنماط أسئلة امتحانات الفيزياء للثانوية العامة في السنوات
الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠) .

جدول (٥)

النسب المئوية لتوزيع أنماط أسئلة امتحانات الفيزياء
في شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة)
بمصر في السنوات الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠ م)

| أنماط | إسئلة موضوعية | إسئلة استجابة حرة | إشكال توضيحية |
|----------|---|-------------------|---------------|
| الاسئلة | اختيار من متعدد | الاسئلة | الاسئلة |
| العالم - | الصواب | مصريه | تركيبية |
| الدراسي | استدلال المزاجية والخطا التكملة الاجابة | تركيبية | تركيبية |
| ١٩٨٥ | ٩٢٧ | - | - |
| ١٩٨٦ | - | - | - |
| ١٩٨٧ | - | - | - |
| ١٩٨٨ | - | - | - |
| ١٩٨٩ | ٨٧ | ١٥٢٢ | ١٥٢٢ |
| ١٩٩٠ | - | - | - |

كما يوضح جدول (٦) اجمالي النسب المئوية لتوزيع أنماط أسئلة امتحانات الفيزياء للثانوية العامة في السنوات الست مجمله .

جدول (٦)

النسب المئوية لتوزيع أنماط اسئلة امتحانات الفيزياء في شهاده أنماط الدراسة الثانويه (الثانويه العامه) بمصر في السنوات الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠)

| أنماط | إسئلة موضوعية | إسئلة استجابة حرة | إشكال توضيحية |
|----------|---|-------------------|---------------|
| الاسئلة | اختيار من متعدد | الاسئلة | الاسئلة |
| عادي | الصواب | قصيرة | تركيبية |
| العالم - | استدلال المزاجية والخطا التكملة الاجابة | تركيبية | تركيبية |
| العدد | ٧ | ٤ | ١٨ |
| النسبة | ٢٨٢ | ١٦ | ٧٣ |
| المدة | - | - | - |

ويتضح من جداول ٤ ، ٥ ، ٦ ما يلي :

تناولت الجداول الثلاثة أسئلة امتحانات مادة الفيزياء للثانوية العامة بمصر في السنوات الدراسية ١٩٨٥ - ١٨٩٠ وتصنيفها بحسب أنماط الأسئلة الموضحة بتلك الجداول - وذلك من حيث عدد أسئلة كل نمط ، والنسبة المئوية لها .

- بلغ مجموع أسئلة امتحانات السنوات الست ٢٤٨ سؤالاً وقد تركزت هذه الأسئلة حول نمط واحد من أنماط الأسئلة وهو نمط المقالات غير التركيبية حيث بلغ مجموع الأسئلة التي تنطوي تحت هذا النمط ١٨٣ سؤالاً أي بنسبة ٧٣٫٧٩٪ ، يلي هذا النمط من أنماط الأسئلة النمط الذي يتطلب رسوماً تخطيطية حيث بلغ مجموع الأسئلة التي تتطلب رسوماً تخطيطية (٢٩) سؤالاً ، أي بنسبة ١١٫٦٩٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلية .

- خلت الامتحانات خلال الأعوام الستة (١٩٨٥ - ١٩٩٠) من أسئلة الاختبار من متعدد عدا عامي ١٩٨٥ ، ١٩٨٩ وبلغت نسبة أسئلة الاختبار من متعدد ٩٣٫٧٪ من مجموع أسئلة الامتحان عام ١٩٨٥ ، وبلغت النسبة ٨٧٪ من مجموع أسئلة امتحان عام ١٩٨٩ .

- خلت جميع امتحانات الفيزياء لفترة السنوات الست من أسئلة من نوع الجزم / الاستدلال أو المزاوجة أو الصواب والخطأ عدا امتحان ١٩٩٠ - الذي تضمن أسئلة من نوع الصواب والخطأ بلغت نسبتها ٧٢٫٧٪ من مجموع أسئلة الامتحان وتضمنت أسئلة اختبارات أعوام ١٩٨٨ ، ١٩٨٩ ، ١٩٩٠ فقط أسئلة من نوع التكملة بلغت نسبتها ٨٧٪ ، ١٥٢٫٢٪ ، ١٢٧٫٣٪ من مجموع الأسئلة الكلية على الترتيب .

- خلت امتحانات الأعوام ١٩٨٥ ، ١٩٨٦ ، ١٩٨٧ ، ١٨٩٠ من نمط الأسئلة قصيرة الإجابة بينما اشتمل امتحان عام ١٩٨٨ على النسبة ٤٣٫٤٪ من مجموع الأسئلة واشتمل امتحان عام ١٩٨٩ على النسبة ٦٥٫٣٪ من مجموع الأسئلة الكلية .

- لم تمثل الأسئلة التركيبية في أنماط أسئلة الامتحانات خلال فترة السنوات الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠) .

- بالنسبة لأسئلة الاستجابة الحرة فقد مثل أحد أنماطها فقط وهو نوع أسئلة المقالات غير التركيبية بأكبر نسب مئوية بالنسبة لباقي أنماط الأسئلة وذلك في امتحانات كل عام من الأعوام الستة .

- وقد بلغت أعلى نسبة لأسئلة هذا النمط ٨٧٫١٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلية خلال عام ١٩٨٦ بينما بلغت أقل نسبة من أسئلة هذا النمط ٥٨٫٦٩٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلية خلال عام ١٩٨٩ .

- بالنسبة للأسئلة التي تتطلب أشكالا توضيحية فلم تمثل أسئلة الرسوم البيانية سوى في امتحاني عامي ١٩٨٨ ، ١٩٨٩ فقط وبنسب النسبة وهي ١٧ر٢٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلي ، أما الرسوم التخطيطية فإنها تلت بنسب متفاوتة حيث بلغت أعلى نسبة لأسئلة هذا النمط في امتحان عام ١٩٨٧ حيث بلغت ٧٩ر١٥٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلي وبلغت أقل نسبة لأسئلة هذا النمط في امتحان عام ١٩٨٩ حيث بلغت تلك النسبة ٧ر٨٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلي .

ويتضح مما سبق أن معظم أسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوي في السنوات الست الأخيرة كانت من نمط الأسئلة المقالية غير التركيبية حيث بلغت نسبتها ٧٩ر٧٣٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلية للسنوات الأخيرة وبذلك يتحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة والذي ينص على أن « النمط الغالب أنماط أسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوي (الثانوية العامة) في السنوات الست الأخيرة هو نمط الأسئلة المقالية غير التركيبية » .

ولإحياة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو هل يوجد توازن بين بعدى نسب تمثيل أنماط أسئلة الأوراق الامتحانية لفيزياء الثانوية العامة والمستويات المعرفية التي تقيسها تلك الأسئلة في السنوات الست الأخيرة ؟ .

١ - تم حساب أعداد الأسئلة تبعا لبعدى النمط ، المستوى المعرفي . ثم حسبت تكرارات كل نمط تبعا للمستوى المعرفي لكل عام على حدة .
٢ - حسبت النسب المئوية لتوزيعات الأسئلة بحسب البعدين .
النتائج :

ويتضح من ملحقى (٢٢ ، ٢٣) الآتى :

- أسئلة الاختيار من متعدد التي تقيس المستوى المعرفي التذكر بلغت نسبتها ٥٢ر٩٪ في امتحان عام ١٩٨٥ وقد انفراد عام ١٩٨٥ بتلك النسبة الوحيدة .

- أكبر نسبة من نمط أسئلة التكملة التي تقيس المستوى المعرفي التذكر هي ٩٢ر٢٦٪ وأقلها ٢٩ر١٣٪ عام ١٩٨٨ بينما خلصت أسئلة اختياري عامي ١٩٨٥ ، ١٩٨٦ من أسئلة التكملة .

- أكبر نسبة لأسئلة المقالات غير التركيبية التي تقيس المستوى المعرفي التذكر بلغت ٧١ر٨٥٪ في امتحان عام ١٩٨٥ ، وأقلها النسبة ١٥ر٤٦٪ في امتحان ١٩٨٩ .

- أكبر نسبة لأسئلة الرسوم الخطية التي تقيس المستوى المعرفي التذكر كانت ٦٨ر٢٠٪ في امتحان عام ١٩٨٨ وأقلها النسبة ٧٦ر٤٪ عام ١٩٨٥ .

- أكبر نسبة لأسئلة الاختيار من متعدد التي تقيس المستوى المعرفي الفهم . بلغت نسبتها ٢٧ر٢٧٪ في اختبار عام ١٩٨٩ يليها النسبة ١١ر١١٪ عام ١٩٨٥ .

بينما خلت أسئلة امتحانات باقى الأعوام عينة الدراسة من أسئلة هذا النمط الذى يقيس المستوى المعرفي الفهم .

- أكبر نسبة لأسئلة المقالات غير التركيبية التي تقيس الفهم كانت في اختبار عام ١٩٨٦ حيث بلغت تلك النسبة ١٠٠٪ ، يليها أسئلة اختبارات الأعوام ١٩٨٧ ، ١٩٨٨ ، ١٩٨٥ ، ١٩٨٩ ، ١٩٩٠ حيث بلغت نسب نفس النمط التي تقيس نفس المستوى المعرفي ٨٠٪ ، ٢٣ر٦٩٪ ، ٦٧ر٦٦٪ ، ٦٣ر٦٣٪ ، ٦٠٪ على الترتيب ، - بالنسبة لأسئلة الرسوم البيانية التي تقيس المستوى المعرفي الفهم فلم تحقق أكبر من النسبتين ٩٪ ، ٧٦٪ على الترتيب من خلال امتحاني الفيزياء عامي ١٩٨٨ ، ١٩٨٩ - بينما خلت امتحانات باقى الأعوام من أسئلة الرسوم البيانية التي تقيس الفهم .

- واستخدمت أسئلة المقال غير التركيبية لقياس المستوى المعرفي التطبيق بنسبة ١٠٠٪ في اختبارات الأعوام المحددة للدراسة عن أسئلة امتحان عام ١٩٨٩ حيث بلغت تلك النسبة ٨٧ر٨٧٪ .

- استخدمت أيضا أسئلة المقال غير التركيبية لقياس المستوى المعرفي التحليل بنسبة ١٠٠٪ في امتحاني عامي ١٩٨٨ ، ١٩٩٠ فقط دون باقى الأعوام الأخرى موضوع الدراسة المحددة ، وقد استخدم نفس النمط لقياس المستوى المعرفي التركيب خلال عام ١٩٨٩ بنسبة ١٠٠٪ .

النسبة للسؤال الخامس :

ما المستوى العام لأسئلة امتحان الفيزياء للصف الثالث الثانوي عام ١٩٨٩ من وجهة نظر موجهي الفيزياء ؟

يوضح جدول (٧) المؤشرات الاحصائية الوصفية للمستوى العام لأسئلة امتحان الفيزياء في ضوء المتوسطات والانحرافات المعيارية للتقديرات الرقمية لأراء عينة موجهي الفيزياء :

جدول (٧)

المؤشرات الاحصائية الوصفية للمستوى العام لأسئلة امتحان الفيزياء في ضوء المتوسطات والانحرافات المعيارية
ن = ٥٧

| الدرجة | معايير الاستبيان | الدرجة |
|--------|------------------|--------|
| ع | ع | ع |
| ٢٩٢ | ١٩٣٣ | ٢٧ |
| ٢٥٠ | ١٣٠٨ | ١٨ |
| ٢٥١ | ١٣٢١ | ١٨ |
| ٢٩٣ | ١٤٢٨ | ٢١ |
| ٣٤٧ | ١٩٠١ | ٢٧ |
| ١٩٦ | ٦٩٤ | ١٢ |
| ١٧٧ | ٥٥٤ | ٩ |

كما يوضح جدول (٨) قيم التقديرات الرقمية المتوسطة لمعايير الاستبيان الستة وقيم اختبار «ت» للفروق بين قيم التقديرات الرقمية والمتوسطة ، متوسط التقديرات الرقمية لمعايير الاستبيان من وجهة نظر الموجهين .

جدول (٨)

قيم التقديرات الرقمية المتوسطة لمحاور الاستبيان
السته وقيم اختبار « ت » ، للفروق بين قيم
التقديرات الرقمية المتوسطة ، ومتوسط التقديرات
الرقمية لمحاور الاستبيان من وجهة نظر الموجهين
ن = ٥٧

| محاو الاستبيان | الرقمية لآرا الموجهين | المتوسط التقديرات الرقمية المتوسطة | المتوسط التقديرات الرقمية المتوسطة |
|--|--------------------------|---|---|
| الارتباط بأهداف علم الفيزياء للثانوية العامة . | ١٩ر٣٣ | ١٨ | ٣ر٤٣ |
| اتفاق الاسئلة والظروف التي صاحبت التعلم . | ١٣ر٠٨ | ١٢ | ٢ر٥٢ |
| درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح الورقة . | ١٣ر٢١ | ١٢ | ٤ر٢٥ |
| اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء | ١٤ر٢٨ | ١٤ | ٠ر٧٢ |
| قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب . | ١٩ر٠١ | ١٨ | ٢ر١٩ |
| قياس الاطلاع الخارجى للمطالب وقدرته على العمل الانشائى . | ٦ر٩٤ | ٨ | ٠ر١٧ |
| ترتيب الاسئلة | ٥ر٥٤ | ٦ | ٢٥٥- |

ويتضح من الجدول السابق الآتى :

١ - محور الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة « ت » ، لمتوسط التقدير الرقمية لآراء الموجهين مقارنة بالتقدير الرقمية المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٣ر٤٣ وهي تقع أعلى قيمة « ت » الجدولية عند مستوى ٠.٥ ، ودرجات الحرية ٥٦ وقيمتها ١ر٦٥ الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور وهذا يعنى أن :

مستوى محور الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة
كما هو ممثل في الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة .

٢ - محور اتفاق الأسئلة والظروف التي صاحبت التعلم :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» المتوسط التقدير الرقمي لآراء
الموجهين مقارنا بالتقدير الرقمي المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٣ر٢٥ وهي
تقع أعلى قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠٥ ر ودرجات الحرية ٥٦ وقيمتها
١ر٦٥ وهو الامر الذي يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور
أى أن :

مستوى محور اتفاق الاسئلة والظروف التي صاحبت التعلم كما نحن
ممثل في الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة .

٣ - محور درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح
الورقة :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» المتوسط التقدير الرقمي لآراء
الموجهين مقارنة بالتقدير الرقمي المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٣ر٢٥
وهي تقع أعلى « ت » الجدولية عند مستوى ٠٥ ر ودرجات الحرية ٥٦
وقيمتها ١ر٦٥ وهو الامر الذي يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة
لهذا المحور أى أن :

مستوى محور درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح
الورقة كما هو ممثل في الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة .

٤ - محور اتفاق الأسئلة وطبيعة علم الفيزياء :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» المتوسط التقدير الرقمي لآراء
الموجهين مقارنا بالتقدير الرقمي المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٧٢
وهي تقع أعلى قيمة « ت » الجدولية عند مستوى ٠٥ ر ودرجات الحرية ٥٦
وقيمتها ١ر٦٥ وهو الامر الذي يعنى رفض الفرض الاصلى لهذا المحور
وقبول الفرض البديل له والذي ينص على أن :

المستوى العام لمحور اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء كما هو ممثل
في الورقة الامتحانية هو بدرجة أقل من المتوسط .

٥ - محور قدرة الاسئلة على التمييز بين الطلاب :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» المتوسط التقدير الرقمي لآراء
الموجهين مقارنا بالتقدير الرقمي المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٣ر١٩

وهي تقع أسفل « ت » الجدولية عند مستوى ٥٠٥ ودرجات الحرية ٥٦ وهي ١٦٥ الامر الذي يعنى قبول الفرض الاصلى لهذا المحور أى أن :
المستوى العام لمحور قيصة الاسئلة على التمييز بين الطلاب كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة .

٦ - محور قياس الاطلاع الخارجى للطلاب وقدرته على العمل الانشائى :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة « ت » لمتوسط التقدير الرسمى لآراء الموجهين مقارنة بالتقدير الرسمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت - ٥٠٧.٤ وهي تقع أعلى « ت » الجدولية عند مستوى ٥٠٥ ودرجات الحرية ٥٦ وفيمتها ١٦٥ وهو الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى الخاص بهذا المحور وقبول الفرض البديل له والذي ينص على أن :

المستوى العام لمحور قياس الاطلاع الخارجى للطلاب وقدرته على العمل الانشائى كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة أقل من المتوسط .

٧ - محور ترتيب الاسئلة :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة « ت » لمتوسط التقدير الرسمى لآراء الموجهين مقارنة بالتقدير الرسمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت - ٢٥٥.٦ وهي تقع اسفل « ت » الجدولية عند مستوى ٥٠٥ ودرجات الحرية ٥٦ وفيمتها ١٦٥ وهو الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى لهذا المحور وقبول الفرض البديل والذي ينص على أن :

المستوى العام لمحور ترتيب الاسئلة كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة أقل من المتوسط .

والاجابة عن السؤال السادس :

ما المستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء للمصف الثالث الثانوى عام ١٩٨٩ من وجهة نظر معلمى الفيزياء الذين قاموا بتدريس مقرر الفيزياء خلال نفس العام .

يوضح جدول (٩) المؤشرات الاحصائية الوصفية للمستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء فى ضوء المتوسطات والانحرافات المعيارية .

جدول (٩)

المؤشرات الاحصائية الوصفية للمستوى العام
لاسئلة امتحان الفيزياء في ضوء المتوسطات
والانحرافات المعيارية
ن = ٢٠٤

| ع | م | الدرجة العظمى | معايير الاستبيان |
|------|-------|------------------|---|
| ٣١٦١ | ١٩٣٦ | ٢٧ | الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة . |
| ٢٥٤ | ١٢٨٥ | ١٨ | اتفاق الاسئلة والظروف التي صاحبت التعلم (الواقعية) . |
| ٢١٤ | ٠١٣٠٣ | ١٨ | درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة . |
| ٢٣٨ | ١٤١٣ | ٢١ | اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء . |
| ٣٥٥ | ١٩٠٧ | ٢٧ | قدرة الاسئلة على التمييز بين الطلاب . |
| ١٩٢ | ٧٤٢ | ١٢ | قياس الاطلاع الخارجى للطلاب وقدرته العمل الانشائى . |
| ٢٨٣ | ٥٥٩ | ٩ | ترتيب الاسئلة . |

كما يوضح جدول (١٠) قيم التقديرات الرقمية المتوسطة لمعايير
الاستبيان الستة وقيم اختبار «ت» للفروق بين قيم التقديرات الرقمية
المتوسطة ، ومتوسط التقديرات الرقمية لمعايير الاستبيان من وجهة نظر
المعلمين .

جدول (١٠)

قيم التقديرات الرقمية المتوسطة لمحاور الاستبيان
الستة وقيم اختبار « ت » للفروق بين قيم التقديرات
الرقمية المتوسطة ، ومتوسط التقديرات الرقمية لمحاور
الاستبيان من وجهة نظر المعلمين
ن = ٢٠٤

| محاوَر الاستبيان | متوسط التقديرات الرقمية لأراء المعلمين | التقديرات الرقمية قيمة «ت» |
|--|--|----------------------------------|
| الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للسانوية العامة ٩ | ١٩٣٦٢ | ١٨ ٥٦١ |
| اتفاق الاسئلة والظروف التي صاحبت التعلم (الواقعية) . | ١٢٨٥٢ | ١٢ ٤٧٧ |
| درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح الورقة . | ١٣٠٣٩ | ١٢ ٦٨٧ |
| اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء . | ١٤١٣٧ | ١٤ ٤٩٩ |
| قدرة الاختيار على التمييز بين الطلاب . | ١٩٠٧٢ | ١٨ ٤٣١ |
| قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى . | ٧٤٢١ | ٨ ٤٣٠ |
| ترتيب الاسئلة | ٥٩٨ | ٦ ٧٨٠ |

ويتضح من الجدول السابق الآتى :

- ١ - محور الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للسانوية العامة :
يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمية لأراء
المعلمين مقارنة بالتقدير الرقمية المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٥٦١ ر و
نقع أعلى قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٥ ر و درجات الحرية ٢٠٣ وهى ١٦٥
الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور أى أن :

« مستوى محور الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة كما هو ممثل في الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة » .

٢ - محور اتفاق الاسئلة والظروف التي صاحبت التعلم « الواقعية » :
يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمي لاراء المعلمين مقارنة بالتقدير الرقمي المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٤٧٧ وهي تقى أعلى قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٥٠ درجات الحرية ٢٠٣ وهي الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور أى أن :

« مستوى محور اتفاق الاسئلة والظروف التي صاحبت التعلم كما هو ممثل في الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة » .

٣ - محور درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمي لاراء المعلمين مقارنة بالتقدير الرقمي المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٦٨٧ وهي تقى أعلى قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٥٠ درجات الحرية ٢٠٣ وهي الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور أى أن :

« مستوى محور درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة كما هو ممثل في الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة » .

٤ - محور اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمي لاراء المعلمين مقارنة بالتقدير الرقمي المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٥٤٩ وهي تقع أسفل قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٥٠ درجات الحرية ٢٠٣ وهي الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور وقبول الفرض البديل والذى ينص على أن :

« المستوى العام لمحور اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء كما هو ممثل في الورقة الامتحانية هو بدرجة اقل من المتوسط » .

٥ - محور كثرة الاختيار على التسمية من الطلاب :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمي لاراء المعلمين مقارنة بالتقدير الرقمي المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٤٣١ وهي

وهي تقي قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٥٠ ر ودرجات الحرية ٣٠٣ وهي ١٦٥ ر الامر الذي يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور
أى أن :

« مستوى محور قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب كما هو ممثل
فى الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة » .

٦ - محور قدرة الاطلاع الخارجى للطلاب وقدرته على العمل
الانشائى :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة « ت » لمتوسط التقدير قد بلغت ٢٣٢
وهي تقع أسفل قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٥٠ ر ودرجات الحرية ٣٠٣
وهي ١٦٥ ر وهو الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى الخاص بهذا المحور
وقبول الفرض البديل له والذى ينص على أن :

« المستوى العام لمحور قياس الاطلاع الخارجى للطلاب وقدرته على
العمل الانشائى كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة أقل من
المتوسط » .

٧ - محور ترتيب الاسئلة :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرسمى لآراء
المعلمين مقارنة بالتقدير الرسمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٧٨ -
وهي تقع أسفل قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٥٠ ر ودرجات الحرية
٣٠٣ وهي ١٦٥ ر وهو الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى بالنسبة لهذا
المحور وقبول الفرض البديل والذى ينص على أن :

« المستوى العام لمحور ترتيب الاسئلة كما هو ممثل فى الورقة
الامتحانية هو بدرجة أقل من المتوسط » .

بالنسبة للسؤال السابع :

هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٥٠ ر بين المتوسط
الرقمى لآراء موجهى الفيزياء الذى قاموا بتوجيه معلمى الفيزياء خلال
العام ١٩٨٩ ، والمتوسط الرسمى لآراء معلمى الفيزياء الذين قاموا بتدريس
مقرر الفيزياء المصنف الثالث الثانوى وذلك بالنسبة للمجاور التالية :

- ١ - الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة .
- ٢ - اتفاق الأسئلة والظروف التي صاحبت التعلم (الواقعية) .
- ٣ - درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح الورقة .
- ٤ - اتفاق الأسئلة وطبيعة علم الفيزياء .
- ٥ - قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب .
- ٦ - قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى .
- ٧ - ترتيب الأسئلة .

يتضح من جدول (٨) ، (١٠) اتفاق آراء موجهى الفيزياء ومعلمى الفيزياء الذين قاموا بتدريس مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوى عام ١٩٨٩ فى مدى مناسبة المجالات الخاصة بمواصفات الاختبار حيث كانت قيم اختبار الدلالة «ت» للفروق بين متوسطات التقديرات الرقمية لآرائهما مقارنا بالقيم المتوسطة لمحاوَر تقييم اللزقة الامتحانية للفيزياء دالة بالنسبة للمحاوَر التالية :

- الارتباط بأهداف علم الفيزياء للثانوية العامة .
- اتفاق الأسئلة والظروف التي صاحبت التعليم (الواقعية) .
- درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة الامتحانية .
- قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب .
- كما كانت قيم «ت» غير دالة بالنسبة للمحاوَر التالية :
- اتفاق الأسئلة وطبيعة علم الفيزياء .
- قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى .
- ترتيب الأسئلة .

ولذلك لم يقم الباحث بالتحقق من صحة هذا الفرض نظرا لان الباحث اعتبر أن الاتفاق فى قيم اختبار الدلالة «ت» بالنسبة للمحاوَر السابقة معناه عدم وجود فروق دالة بين الرقـمى لآراء موجهى الفيزياء والمتوسط الرقـمى لآراء معلمى الفيزياء .

مجلة التربية

تصدرها رابطة خريجي ساهد وكليات التربية

السنة الثالثة والأربعون يناير ١٩٩٢ العدد الثاني

صحيفة التربية

السنة الثالثة والأربعون يناير ١٩٩٢ العدد الثاني

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور أحمد كمال عاشور

الأستاذ الدكتور حامد زهران

الأستاذ الدكتور حلمي الوكيل

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ محمد سعيد عزت

● تصدر في أربعة أعداد سنوياً - الاشتراك السنوي ٢٤٠ قرشا

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

فى هذا العدد

- ٣ أين نحن من التنمية المهنية المستمرة للمعلم ؟٠٠
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٨ التعرف بالتربية البيئية
للأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- ١٥ أهمية النبر أو الضغط فى عزف البيانو
للدكتورة ابتسام محمد نصر العادلى
- ٤٣ المترونوم والسرعة فى عزف
الدراسات على آلة البيانو
للدكتورة ابتسام محمد نصر العادلى
- ٥٩ الدرجات المعيارية لاختبارات القدرات
الحركية للقبول بشعبة التربية الرياضية
بكلية التربية بجامعة الأزهر
د. جمال الدين على العلوى ، د. مصطفى زيدان

أين نحن من التنمية المهنية المستمرة للمعلم؟

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

يخطئ من يظن أن الاعداد المهني لمن يرغب في ممارسة مهنة التعليم يمكن أن يصل الى منتهاه خلال السنوات القليلة (أربع سنوات أو أكثر أو أقل) التي يتم فيها الاعداد لهذه المهنة الرفيعة في كلية التربية بالجامعات مثلا أو في أى معهد آخر من معاهد اعداد المعلمين . فهذه السنوات التي يتم فيها الاعداد قبل ممارسة المهنة لا تكاد تكفى لكي يعلم فيها الطالب / المعلم أساسيات العلوم والمهارات اللازمة لممارسة المهنة وتربية النشء .

فالعلوم التي يدرسها الطالب في مرحلة الاعداد سواء كانت العلوم التي سوف يتخصص في تدريس مناصبها لتلاميذه أو العلوم التربوية التي تعدده لمهنة التربية والتعليم هذه العلوم كلها أصبحت تنمو في هذا العصر بسرعة متزايدة بحيث أن النظرية أو الحقيقة العلمية التي يدرسها الطالب اليوم قد تصبح بعد قليل حقيقة بالية ويحل محلها حقيقة أو نظرية أخرى أكثر دقة أو شمولاً .

كما أن المجتمع الذي نربي ونعلم أطفالنا للحياة فيه اليوم قد يتغير أسلوب الحياة فيه أو في بعض جوانبه في الغد القريب . فالعصر الذي نعيش فيه والذي يطلق عليه عصر العلم والتكنولوجيا يتميز عن العصور السابقة بسرعة التغير الاجتماعي والاقتصادي وفي معظم الجوانب الثقافية الأخرى للمجتمع وخاصة في المجتمعات المتقدمة . وقد يرجع ذلك بصفة خاصة الى التقدم السريع في العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية في كافة جوانب حياتنا ٩

ولا يقتصر هذا الوضع على مهنة التعليم وحدها ولكنه ينطبق أيضا على كثير من المهن الأخرى ، فمهنة الطب مثلا نجد أن فترة الاعداد للمهنة وإن طاللت الى ست أو سبع سنوات لا تتسع لكي يلم فيها طالب الطب بجميع أساسيات العلوم والمهارات اللازمة لممارسة المهنة مما يدعوا

بعض البلاد المتقدمة الى أن يكون الترخيص لخريج كلية الطب بممارسة المهنة لمدة محدودة أربع أو خمس سنوات مثلا ولا يحدد هذا الترخيص الا بعد أن يقدم هذا الطبيب ما يثبت أنه قد قام خلال فترة الترخيص السابقة بحضور دراسات طبية أو حضور مؤتمرات وندوات وقدم فيها بحوثا ودراسات تدل على أنه واصل الدراسة والاطلاع على المستجدات في مجال تخصصه . وهكذا يطمئن المجتمع الى أن من يتصدى لعلاج الناس وترخص له الهيئات المسئولة في المجتمع بذلك على دراية علمية ومهارية كافية بحيث يؤتمن على حياة من يعالجه .

ونفس الشيء أيضا تطبقه بعض البلاد بالنسبة لمن يمارسون مهنة التعليم فتعرض عليهم الجهات المعنية سواء كانت الحكومية أو النقابية هذه المعلومات ولضمان أنه لم يتجدد في مستوى معلوماته ومهاراته عند أن يحضر المعلم دورة تدريبية كل خمس سنوات مثلا لتجديده وتحديث الحد الذي وصل اليه عند تخرجه من معهد الأعداد .

ما يجب أن يراعى في الأعداد للمهنة في عصر التقدم العلمي السريع :
 مما سبق يمكننا أن نخلص الى أن أعداد المعلم في خلال سنوات الأعداد المطلوبة يجب الا يقتصر على مجرد تزويده ببعض المعلومات العلمية واكتسابه لعدد من المهارات العملية المتصلة باحتياجات مزاولة المهنة . بل يجب أن يراعى أيضا أنه سنوف يعمل في عصر سريع التغير وأنه يحتاج الى التزود بالمعلومات التي تمكنه من متابعة التقدم السريع في مجال مهنته من النواحي العلمية والعملية .

وبصفة خاصة ينبغي أن يراعى في برنامج الأعداد ومناهجه تزويده الطالب / المعلم بالمهارات وتنمية القدرات الآتية :

١ - تنمية القدرة على التكيف مع البيئة التي يعمل فيها . فهو لا يعد للعمل في بيئة واحدة جامدة أو راكدة لا تتغير . بل للعمل من أهداف التربية في المدرسة العمل على زيادة سرعة التغير في المجتمع في الاتجاه الذي يحدده هذا المجتمع للقضاء على ما فيه من سلبيات ودفع ما فيه من ايجابيات تتماشى مع التطورات الأخرى في هذا المجتمع ولاشك أن ذلك يتطلب من المعلم اكتساب مهارة جمع البيانات اللازمة عن أوضاع المجتمع الذي يعمل فيه وثقافته من حيث أسلوب التعليم وحاجات المجتمع ومشكلاته وما فيه من قيم وعادات وسلوكيات وآمال

الشيخ ... حتى يمكن أن يوجه المعلم تعليمه وتربيته لتلاميذه نحو
تأكيد الجوانب الصالحة وتعديل الممارسات والاتجاهات الخاطئة .

٢ - تنمية القدرة على متابعة التقدم العلمى فى مجال تخصصه
العلمى وفى مجال العلوم المتصلة بمهنة التربية والتعليم أى العلوم
التربوية والاجتماعية وما يتصل بها من تطورات تنعكس على تربية
التلاميذ . فاذا كان من أهم أهدافنا التربوية أن يقوم المعلم بتنمية
مهارة البحث عن الحقائق لدى تلاميذه والوصول الى المعلومات المطلوبة
بأنفسهم كلما كان ذلك ممكنا بما ينمى لديهم دائما الرغبة فى التعلم
الذاتى والمستمر مدى الحياة ، فكيف يستطيع المعلم تحقيق ذلك اذا
كان هو نفسه يتعلم عن طريق التلقين فى المحاضرات والرجوع الى
المذكرات والمختصرات التى تفرض عليه أثناء دراسته فى معهد الاعداد .

٣ - تنمية القدرة على التفكير العلمى السليم والوصول الى الاحكام
والحقائق بنفسه وتطبيق ذلك عند ممارسته لمسئوليته وخاصة فيما
يتعلق بالبندين السابقين .

ان اعداد المعلم فى العصر الحديث ، عصر التغير والتطور السريع
فى المجتمعات وعصر النمو المتزايد فى المعلومات ، يتطلب الا ننظر الى
اعداده كما لو كنا نعدده لمجتمع لا يتغير . فكما أننا ندرك أننا عندما
نربى أطفالنا فى المدارس للحياة الناجحة فى مجتمعهم فاننا نعلم أن
حياتهم المستقبلية فى هذا المجتمع بعد عشرات السنين سوف تختلف عن
حياتهم الحالية فى شكلها ومضمونها ومستواها وأساليبها ، وأن حين
اعداد لهم هو تنمية قدراتهم على التفكير السليم فى مواجهة أى مشكلة
من المشكلات التى تواجههم فى تحقيق أهدافهم نحو حياة سعيدة
ومتعاونة وفى ضوء قيم ومبادئ انسانية يتمسكون بها .

كذلك فان الاتجاه الحديث فى اعداد المعلم هو أن نتخذ من حقائق
الحياة الحاضرة وما فيها من ثقافة للمجتمع أمثله لتطبيق النظريات
فى العلوم التربوية المختلفة فى كيفية توجيه التربية ووسائلها ومناهجها
وتكنولوجياتها لتنمية مواردنا البشرية وتحقيق أهداف المجتمع . ومثل
هذا الاسلوب أيضا يمكن أن يتبع فى مقررات تاريخ التربية ومقررات
التربية المقارنة حيث تكون المقارنات رأسية للمجتمع معين عبر التاريخ فى

دراسة تاريخ التربية وتكون المقارنات أفقية لمجموعات مختلفة من المجتمعات في العصر الحاضر مثلا لبيان كيف أن التربية كعملية اجتماعية تتشكل وفق مقتضيات العصر وظروف المجتمع الذي تطبق فيه هذه التربية .

ويمثل هذه الاتجاهات يمكن أن نعد معلما متطورا قادرا على النمر في مهنته وقادرا على التكيف مع مجتمعه في تطبيق علمه وخبرته ، بدلا من أن نخرج معلما جامدا تخرج في القرن العشرين مثلا ولكنه يعام ويربي تلاميذه في القرن الحادي والعشرين بنفس العقلية والاساليب التي أعد لها والتي يحتمل أن تكون قد أصبحت بالية عفى عليها الزمن ومع ذلك لا يزال يتمسك بها لعدم قدرته على متابعة التقدم والاطلاع على المستجدات من العلوم أو ما استجد من تطورات في مجتمعه .

ويحضرني بهذه المناسبة ما قاله فيلسوف التربية الكبير الراحل الدكتور ويايم كلباتريك (أمريكي) ل أحد تلاميذه من المعلمين عندما كان يناقشه حيث قال المعلم لاستاذة « ان لدى خبرة عشرين سنة في هذا الشأن » فرد الاستاذ عليه بقوله « بل لديك خبرة سنة واحدة جامدة مكررة عشرين عاما منذ تخرجك من الكلية » أي بنفس الأسلوب دون تفكير أو تغيير .

هذه لحظة سريعة لجانب من الجوانب التي يجب أن يراعى في إعداد المعلم خلال فترة دراسة في كليات التربية أو غيرها من معاهد إعداد المعلمين ، وهو جانب إعداد المعلم لعالم اليوم والغد وتسليحه بالأسلحة أي بالمعلومات والمفاهيم والمهارات والقدرات والاتجاهات التي تمكنه من اللحاق بما يطرأ على مجتمعه من تطورات وما يستجد في العلوم التي تقع في مجال تخصصه من تقدم فتيحة البحوث العلمية المتلاحقة بحيث يستطيع دائما الاعتماد على نفسه وعلى قدرته التي نمت خلال فترة إعدادة للمهنة على تجديد معلوماته ومهارته وملاحقة التقدم العلمي تحت الظروف التي يعمل فيها والعصر الذي يعيش فيه .

مناسبة إكتمية المهنية للمعلم يجب أن تكون مستمرة أثناء الخدمة :

وليس معنى ما سبق أن يترك المعلم بعد تخرجه من معهد الإعداد سواء كان ذلك في الجامعة أو خارجها ، دون متابعة ورعاية اعتمادا على

ما اكتسبه خلال سنوات الاعداد من معلومات ومهارات وقدرات واتجاهات تمكنه من متابعة كل مستحدث وجديد فيما يتعلق بمهنة التعليم .

فالامر لا شك يستلزم أن تتعاون وزارة التربية والتعليم والمدرسة التي يعمل فيها المعلم ونقابات المعلمين ومنظماتهم وجمعياتهم ، وغير ذلك من الهيئات المعنية بتقدم التعليم ، نقول أن الامر يستدعي أن تتعاون هذه الجهات جميعاً لتهيئة المجال للمعلمين أثناء قيامهم بالخدمة للارتقاء بأدائهم في مهنة التعليم وتنميتها بحيث يسير تطوير التعليم وتقديمه في اتجاهات مساهمة لروح العصر ومتماشية مع تطور المجتمع ومحققه لأهدافه في تنمية القوى البشرية القادرة على تهيئة الحياة السعيدة المتعاونة والمنتجة لأفراد هذا المجتمع والنهوض بحاجاته وتقديمه . وبمعنى آخر فإن التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في الاتجاهات الصحيحة له آثاره وانعكاساته على تنمية مواردنا البشرية من النشء وبالتالي على مستقبل المجتمع بأكمله .

ولعل من أهم البرامج التي يمكن أن تنظم لتحقيق هذا الهدف ، أي : هدف التنمية المهنية المستمرة للمعلمين أثناء الخدمة ، ما يأتي :

- ١ - برامج التدريب (أو على الاصح برامج التنمية المهنية) للمعلمين أثناء الخدمة التي تقوم بها إدارات التدريب وكليات التربية الخ . . .
- ٢ - برامج وخطط الاشراف الفني التي تؤدي للمعلمين في مواقع عملهم بالمدارس وخاصة البرامج التي يقوم بها الموجهون ونظار المدارس ومديروها والمدرسين الاول .

- ٣ - دور منظمات المعلمين ونقاباتهم وجمعياتهم في التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة .

والآن أرجو أيها القارئ العزيز ، أن نكتفي بهذا القدر الخفيف المساحة على وعد بأن نتناول موضوع هذه البرامج التي يجب أن نقدم للمعلمين وما يصاحبها من تنمية الظروف والامكانيات المناسبة لنمستهم .
أهني ، في أعداد « الصحيفة » القادمة ان شاء الله .

دكتور / يوسف صلاح الدين قطب

التعريف بالتربية البيئية

للاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
استاذ التربية - جامعة طنطا

لقد بدأ الاهتمام بالتربية البيئية كركيزة أساسية في العملية التعليمية في السنوات العشر الأخيرة (١) ، ومن المنتظر أن تحسّن التربية البيئية مكانة هامة في السنوات القادمة نتيجة تزايد السكان وزيادة المخلفات والتقدم التكنولوجي وزحف الصحارى .

وان التربية البيئية كمفهوم جديد لم تتبلور الا بعد مؤتمر ستوكهولم في يونيو ١٩٧٢ غير أن جذورها الفكرية (٢) قديمة ولقد كان الاهتمام موجها قبل ذلك بكثير للدراسات البيئية ، ولذلك نرى ضرورة التفرقة بين البيئة Environmental Study والتربية البيئية

Environmental Education فالدراسات البيئية متشعبة وتختلف باختلاف التخصصات المتنوعة ويمكن حصرها على النحو التالي :

١ - الدراسات البيئية في المجال الاجتماعي والاقتصادي - تدور حول دراسة رفاهية البشر وعلاقة ذلك بالسكان - وهذا ما يطلق عليه جغرافية المدن (٣) .

٢ - الدراسات البيئية في مجال علم النفس الاجتماعي - تناقش البيئية الانسانية مع التركيز على العادات والتقاليد والاتجاهات في المجتمع .

٣ - الدراسات البيئية في مجال دراسة التاريخ المحلي - التعريف بأعلام البيئة البارزين والذين لعبوا دورا بارزا في تطوير البيئة

(١) واصف عزيز - نظريات المناهج وتطبيقاتها المعاصرة ، طبعاً ، دار ماهي للطباعة ، ١٩٧٨ ، ص ٣٣٨ .

Keith wheeler: National Procedures. Implementing Environmental Education. Trends in Environmental Education Unesco. Paris, 1977, P. 213.

Dictionary of Sociology, Chicago Aldine Publishing Co. 1973, P. 390.

وتحسينها والقيام بزيارات للمتاحف والأطباع على الوثائق التاريخية
للبيئة المحلية .

٤ - الدراسات البيئية في مجال دراسة السكان (١) - منهجية
النمو السكاني - أسباب الانفجار السكاني - مقترحات للعلاج .

٥ - الدراسات البيئية في مجال تخطيط المدن - دراسة بيئة
البيئة - التخطيط لبناء المصانع بعيدا عن المربعات السكنية - تربية
مساحة لاقامة مسطحات خضراء عند اقامة مباني جديدة - منع تعدد
الاحياء السكنية على الاراضى الزراعية (٢) .

٦ - الدراسات البيئية في مجال الجيولوجيا - دراسة تطور البيئة
الطبيعية من مرحلة استخدام النار الى استخدام الطاقة .

٧ - الدراسات البيئية في مجال الارصاد الجوية - دراسة العوامل
المناخية واثرها في النشاط البشرى .

من هذا العرض السالف الذكر يتضح لنا أن الدراسات البيئية
تقتصر على معلومات وحقائق بيئية في مجالات تخصصية مختلفة ، دون
توجيه الاهتمام لتعديل أنماط السلوك بعكس التربية البيئية التي
نسلف الى معاشية التلاميذ للمشكلات البيئية والتدريب على المشاركة
وتنمية الوعي البيئي في اطار خطة على مستوى محلي أو قومي أو عالمي
مع اكساب التلاميذ القيم والاتجاهات الايجابية نحو حماية البيئة
وتحسينها بقصد اعداد جيل واع ببيئته الطبيعية والاجتماعية
النفسية (٣) .

ووجه الاختلاف بين دراسة البيئة والتربية البيئية كوجه الاختلاف
بين دراسة العلوم والتربية العلمية ، فدراسة العلوم قد لا تؤدي الى
تربية علمية غير أنه قد تتحقق التربية العلمية لو أنها أسهمت في تدريب

Mary Turner and Ralph E., Wileman and Ralph: A
Structure for Population Education, Carolina Popula-
tion, Center, university of North Carolina, 1974, P. 2.

(٢) محمد القصاص - « مؤتمر المعمار والبيئة في الوطن العربي » -
الخرطوم (١١ - ٢٠ أكتوبر ١٩٧٥) من مطبوعات المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٥ ، ص ٤) .

Wo Copland: Environmental Education in Secondry
Schools. Trends in Education Department of Education
and science Unesco, June, 1976, P. 47.

الطالب على مهارات الدقة والموضوعية والصبر والتأني في إصدار الأحكام .

التعريف بالتربية البيئية في ضوء الاتجاهات العالمية :

نعرض في هذا المجال تعريفات التربية البيئية متخذين إطارا تاريخيا للمراحل التي مرت بها هذه التعريفات يبدأ من ١٩٧٠ الى ١٩٧٨ اذ ان توجيه الاهتمام للتربية البيئية في كثير من الدول كما سبق ان اشرنا منه قليل تعود بدايته الحقيقية على المستوى العالمي بعد مؤتمر البيئة الانسانيه (ستوكهلم ١٩٧٢) ، أما قبل ذلك فكان محاولات فردية من جانب بعض الباحثين والمؤسسات التعليمية .

ونناقش أهم التعريفات للتربية البيئية على النحو التالي :

(١) التعريف المقترح من جامعة الينوى الشمالية ، الولايات المتحدة الأمريكية ١٩٧٠ « التربية البيئية نمط من التربية يهدف الى معرفة القيم وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الانسان وثقافته وبيئته البيوفيزيائية كما أنها تعنى التمرس على اتخاذ القرارات ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة (١) » .

لقد أقر هذا التعريف مؤتمر نيفادا الذي نظمته اليونسكو بالاشتراك مع الاتحاد العالمي للمحافظة على الطبيعة ومعهد فورستا ١٩٧٠ ووافق عليه أيضا مؤتمر روشليكون في سويسرا (١ ديسمبر ١٩٧٠) .

(ب) التعريف بالتربية البيئية كما أقره المؤتمر الدراسي عن التربية البيئية اللجنة القومية (٢) الفنلندية لصالح اليونسكو في بلدة جسامي (١٩٧٤) التربية البيئية هي إحدى وسائل تحقيق أهداف حماية البيئة ، وأنها لا تعتبر في حد ذاتها فرعاً منفصلاً عن العلم أو موضوعاً

(١) عدلى كامل ، طرق الانتفاع بالمرجع ، مرجع في التعليم البيئي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٦ ، ص ٦٥ .

(٢)

Report of the Semimar on Environmental Education, Gammi (Finland), 1974, Trends in Environmental Education, Paris, Unesco, 1977, P. 25.

مستقلا للدراسة ولكن يجب أن تؤخذ تبعا لمبدأ التكامل بين العلوم في إطار برنامج التربية مدى الحياة .

(ج) التعريف بالتربية البيئية كما أقرته ندوة بلغراد : ديسمبر ١٩٧٥ . التربية البيئية هي ذلك النمط من التربية الذي يهدف إلى تكوين جيل واع ومهتم بالبيئة وبالمشكلات المرتبطة بها ، ولديه من المعارف والقدرات العقلية والشعور بالالتزام ما يتيح له أن يمارس فرديا وجماعيا حل المشكلات القائمة وأن يحول بينها وبين العودة إلى الظهور (١) .

(د) التعريف بالتربية البيئية كما عرضه مؤتمر تبليسي (بولاية جورجيا بالاتحاد السوفيتي) ديسمبر ١٩٧٧ .

التربية البيئية هي عملية إعادة توجيه وربط لمختلف فروع المعرفة والخبرات التربوية بما ييسر الإدراك المتكامل للمشكلات ويتيح القيام بأعمال عقلانية للمشاركة في مسؤولية تجنب المشكلات البيئية والارتقاء بنوعية البيئة (٢) .

(هـ) التعريف المقترح من والتر ستيدل « مدير مكتب التخطيط للتربية للمرحلة الابتدائية والثانوية بوزارة التعليم بواشنطن ١٩٧٧ » .

التربية البيئية هي العملية التعليمية التي تبرز علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية والمحلية ومشكلة السكان - التلوث - الموارد - التكنولوجيا وعلاقة ذلك بالبيئة الانسانية الشاملة (٣) .

(و) التعريف بالتربية في ضوء ما أقره المشتركون في اجتماع هيئة برنامج الأمم للبيئة بباريس ١٩٧٨ .

Unesco, UNEP: La Charte de Belgrade, Connexion, 1 ere année no 1 Janvier 1976 (Bulletin de L'Education Relative l'Environnement Paris, Unesco, P. 2.

nMargaret Gillet: Unesco Conference on Environmental Education Tiblisi, Georgia, News letter with the International Buereau of Education, Unesco, Vol, V. No. 4, December 1977, P. 19.

Walter E, Stedile : The Environmental Education National Science, Teachers A association, Washington, 1977 P. 5.

التربية البيئية هي العملية التعليمية التي تهدف الى تنمية وعي المواطنين بالبيئة والمشكلات المتعلقة بها وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية تجاه حل المشكلات المعاصرة والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة (١) .

(٢) التعريف بالتربية البيئية فى ضوء الاتجاهات المحلية :

التربية البيئية هي عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمكونات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الانسان وحضارته بمحيطه البيوفيزيقي وتوضيح حتمية المحافظة على مصادر البيئية وضرورة حسن استغلالها لصالح الانسان وحفاظا على حياته الكريمة ورفع مستويات معيشته (٢) .

حقائق توصلنا اليها من التعريفات

| السنة | الرواد | محتور التعريف |
|-------|---|--|
| ١٩٧٠ | اساندة جامعة الينوى الشماليه | ١- الاتجاهات العالمية |
| | | أولا - اتخاذ قانون الإضعى للسلوك بالولايات المتحدة الأمريكية |
| | | - اكتساب مفاهيم وقيم بيئية . |
| | | - اكتساب اتجاهات بيئية . |
| | | - التدريب على اتخاذ القرارات بشأن المشكلات البيئية . |
| ١٩٧٤ | المشتركون من خبراء التربية فى المؤتمر الدراسى للتربية البيئية بجامعة بفلندا | ثقافيا - التربية البيئية وسيلة لحماية البيئة من التدهور . |
| | | - تدريس التربية البيئية فى اطار منهج التكامل بين العلوم المختلفة . |

Unesco Population Education a contemporary Cocern, United nations, Educational, Paris, 1978, P. 40.

(٣) محمد صابر سليم - المفاهيم الرئيسية للتربية البيئية ، مرجع فى التعليم البيئى ، من مطبوعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٦ ، ص ١٢ .

- ثالثا - التربية البيئية هي عملية اكتساب معلومات وتنمية القدرات العقلية عن طريق تدريس مجالات بيئية .
- تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة .
-
- رابعا - التركيز على المعرفة العلمية بالمشكلات البيئية ومعايشتها ٩
- اكتساب خبرات تربوية تتعلق بالمشكلات البيئية تتسم بالتكامل .
- الدعوة لتنمية البيئة .
-
- خامسا - الوعي بالبيئة :
- الوعي بالمشكلات البيئية .
- اكتساب المعرفة - المهارات الاتجاهات .
-
- ب - الاتجاهات المحلية .
- سادسا - اكتساب معارف - مهارات - اتجاهات لازمة وضرورية لفهم وتقدير العلاقات المعقدة بين الانسان وبيئته .

تعليق :

- ان القاء نظرة متأنية على التعريفات سالفة الذكر متجذرة فجددها تؤكد على النقاط التالية :
- التأكيد على اكتساب التلميذ خبرة تعليمية (معلومات - حقائق .. مفاهيم - اتجاهات - قيم - مهارات) .
- التدريب على أسلوب اتخاذ القرار بشأن المشكلات البيئية (التلوث - الطاقة - الانفجار السكاني) .
- تؤكد التعريفات على ضرورة المشاركة الايجابية والفعالة في حل المشكلات البيئية وتجنب الاضرار الناتجة عنها ٩
- نرى أن تعريف ندوة بلغراد للتربية البيئية هو التعريف الذي التزمت به معظم المؤسسات التربوية وخبراء التربية العالميين ، والمحليين ،

وقد اتخذت ركيزة أساسية في المؤتمرات الدولية على سبيل المثال
١- الحضر - مؤتمر جورجيا بالاتحاد السوفيتي (ديسمبر ١٩٧٧) .

- يختلف مفهوم التربية البيئية من مجتمع لآخر ولذلك نجد أنه من
الصعوبة إيجاد تعريف جامع مانع ، فهناك مشكلات بيئية في مجتمعات
معينة تتطلب التركيز عليها في البرامج التعليمية كمشكلاتي النسوت
والطاقة ، بينما نجد أن هناك مجتمعات أخرى لا تعاني من أزمة الطاقة
كالمجتمعات النفطية .

- نرى أن التعريف الاجرائي للتربية البيئية من التعريفات الدقيقة
لأنه التزام بموقف نسير عليه في ثنايا الدراسة .

التعريف الاجرائي للتربية البيئية

« نمط من التربية ينظم علاقة الانسان بيئته الطبيعية والاجتماعية
والنفسية مستهدفا اكساب التلاميذ خبرة تعليمية من حقائق ومفاهيم -
طريقة تفكير - اتجاهات قيم خاصة بمشكلات بيئية كالتلوث والطاقة -
استنزاف الموارد الطبيعية نعرضها في وحدات مرجعية .

- والموضوعات الأساسية للوحدات تناقش مشكلات التلوث
الطاقة - التصحر - استنزاف الموارد الطبيعية .
- تعالج موضوعات الوحدات التدريسية في أطر تكاملية للمقررات
الدراسية (العلوم - الدراسات الاجتماعية) .

- التركيز على نظرة فلسفية كأسس للسلوك البيئي : مفهوم والتي
نحصرها في الحقوق والواجبات البيئية والقيم البيئية التي تضبط
سلوك الفرد ازاء الموارد الطبيعية في بيئته وترشده وفي مفاهيمها قيمة
الصيانة - ابراز قدرة الخالق سبحانه وتعالى فيما أوجد من موارد
طبيعية يعجز الانسان على الرغم مما أوتي من علم وتقنية أن يستحدث
مثلا اذا ما تعرضت هذه الموارد للتلف أو للنفاذ .

- والهدف الرئيسي من تدريس التربية البيئية في قالب وحدات
تدرسية هو تعديل اتجاهات التلاميذ البيئية بحيث تصبح الايجابية
والفاعلية واتخاذ القرارات البناءة ازاء حماية البيئة من التلوث والاهدر
معمة بارزة في سلوكهم البيئي الرشيد ، .

أهمية النبر أو الضغط في عزف البيانو

للدكتورة / ابتسام محمد نصر العادلي
كلية التربية الموسيقية / جامعة حلوان

مقدمات :

الموسيقى شأنها شأن الظواهر الطبيعية التي لا يمكن أن تسير على وتيرة واحدة والا فقدت حيويتها وبهجتها وتذوقها . فكما أن الطبيعة لوحة جميلة من صنع خالق الكون يتلمسها الانسان في شروق الشمس وغروبها ، وانعكاسات ألوان طيفها بما ينعكس عليه من تذوق مواطن انجمال ، كذلك القيمة الجمالية للموسيقى فلا بد أن تكون مثيرة للانفعال ولا بد أن تلائم الآلة التي كتبت من أجلها ، وأن تعنى بالغرض المفصود منها ، وأن تتميز في الوقت ذاته بالوحدة والتوازن ، بالمدونة الموسيقية التي تحتوى على أفكار متنوعة تكون قيمتها الجمالية أعظم من تلك التي تكرر الموضوعات اللحنية الرئيسية بطريقة رتيبة ممل ، ومع ذلك فالمدونة الجيدة لا تقتصر على ما تحتويه من الأفكار المشرقة بسبب ، بل يجب عرض هذه الأفكار ببراعة وموازنتها في سياق المفردة بأكملها ، واستخدام الامكانيات النغمية والايقاعية للوصول الى أبهى تصوير ممكن وأداء النغمات الموسيقية باختلاف درجات الضغط حتى لا يؤدي أداؤها بنفس الدرجة الى بعث الملل في نفس المؤدى والمستمع .

مشكلة البحث :

نبعت فكرة هذا البحث من ملاحظة الباحثة أن الكثير من الطلاب لا يعرفون الفروق المختلفة بين رموز النبر أو الضغط المختلفة في الأداء على آلة البيانو .

لذا رأت الباحثة توضيح مختلف أنواع النبر الموضح بالمدونة الموسيقية أو التي يوحى أداؤها بالضغط الطبيعي وأهميتها حتى يمكن الوصول للأداء الجيد .

هدف البحث :

يهدف البحث الى تفهم رموز النبر أو الضغط بأنواعه المختلفة المكونة على مؤلفات آلة البيانو خاصة في موسيقى العصر الحديث .
أهمية البحث :

تمكن العازف من فهم أداء رموز النبر المختلفة الموجوده بالمقموعة الموسيقية يؤدي الى الأداء المطلوب بسلاسه وفهم للعمل حتى يتحقق الأداء الجيد .

عينة البحث :

اختيار ثلاث مقطوعات موسيقية لاربعة مؤلفين من العصر الحداثي مختلفي الجنسية ممثلة لاستخدام الرموز المختلفة للنبر وهم كارلوس كارلوس سوريان
Carlos Surinach

مؤلف موسيقى أرميني (١٩١٥ - ؟) وآرام خاتشوريان
Aram Khatchaturian

مؤلف موسيقى أرميني (١٩٠٣ - ١٩٧٨) ، پرسيتي
Vincent Persichetti

مؤلف موسيقى أمريكي (١٩١٥ - ؟) وكبالفسكي
Dimtri Kabalevsky

مؤلفاً موسيقى روسي (١٩٠٤ - ؟)

اجراءات البحث :

الجزء النظري ويشمل :

- تعريف النبر أو الضغط (Accent) وأنواعه واستخداماته في العصور المختلفة خاصة العصر الحديث .
الجزء التطبيقي ويشمل :

- أدوات البحث : تصميم استمارة بيانات تشمل عناصر تحليل عينة البحث وهي الضغط القياسي - الضغط الايقاعي - الضغط التعبيري رموز النبر .
- دراسة تحليلية لعلامات النبر في عينة البحث .
- نتائج البحث .

تعريف النبر أو الضغط (Accent)

يطلق عليه بالفرنسية Accentué ، وبإيطالية Accentato وكلمة Accent أصلها كلمة لاتينية (Ād Cantus) ومعناها اختلاف درجات الضغط في أداء الأصوات الموسيقية . (١٣ - ٤)
(١٥ - ٦) (١٧ - ١٨ ١٩٥٠)

أنواع النبر أو الضغط (Accent)

ينحصر النبر أو الضغط في ثلاثة أنواع هامة :

١ - الضغط القياسي • Metric Accent

وهو الضغط الذي يأتي من ميزان القطعة •

٢ - الضغط الإيقاعي • Rhythmic Accent

وهو الضغط الذي يأتي من بعض الإيقاعات مثل

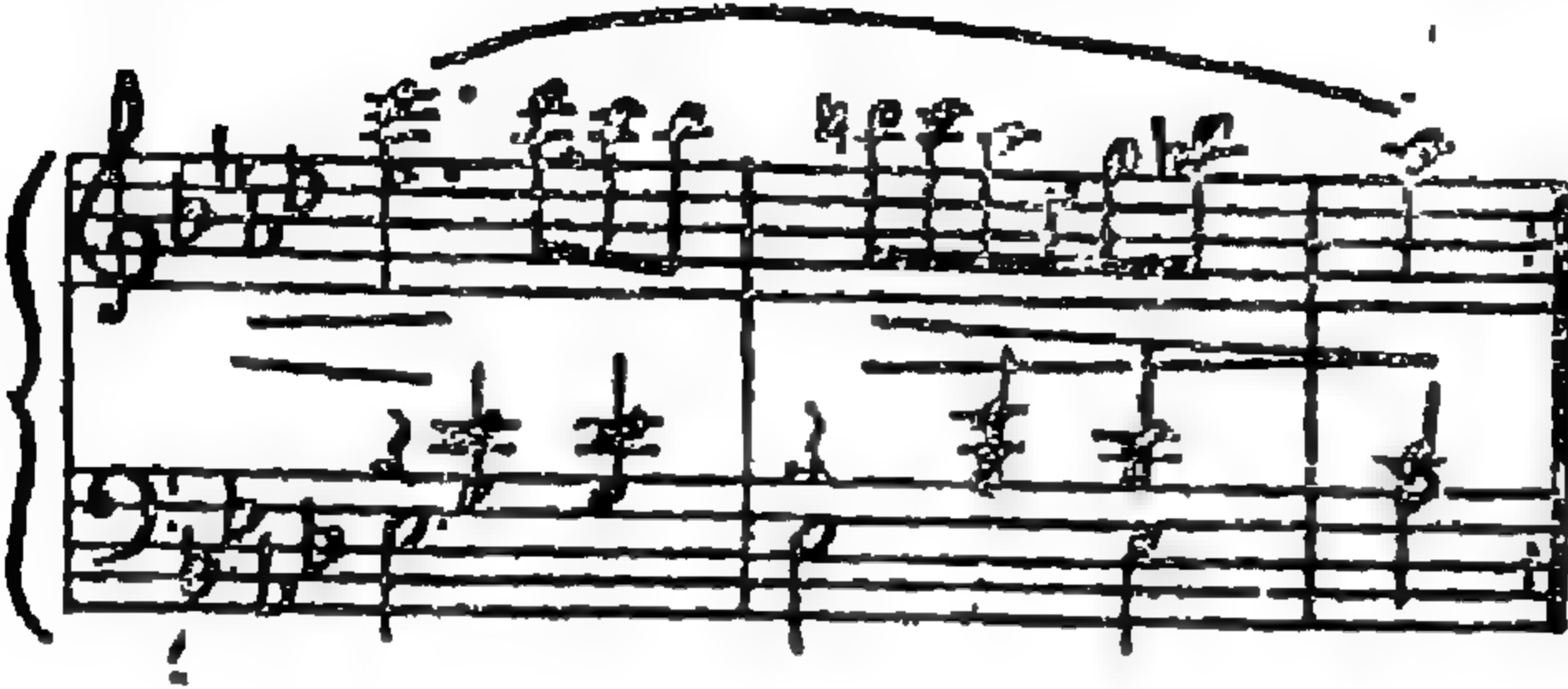
٣ - الضغط العاطفي أو التعبيري • Pathetic Accent

وهو الضغط الذي يأتي بقصد التعبير مثل (>)

وسوف تستعرض الباحثة كل نوع من هذه الأنواع الثلاثة مع وضع بعض النماذج الموسيقية لتوضيح أهمية كل منها في المؤلفات الموسيقية •

١ - الضغط القياسي :

يُضفي الميزان الموسيقي في أول المقطوعة الموسيقية طابعاً مميزاً يوحى للمؤدى والمستمع ما تحويه من وحدات تتوالى بانتظام معين ناتج عن انتظام الضغوط القوية والضعيفة • كما يوحى للمؤدى والمستمع بالشعور الداخلى بانتظام الإيقاع مما يسهل عليهما التعرف على أنواع المؤلفات الموسيقية سواء كانت موسيقى الفالس ذات الميزان الثلاثى المكونه من وحدة قوية ثم وحدتين ضعيفتين مثل النموذج التالى :

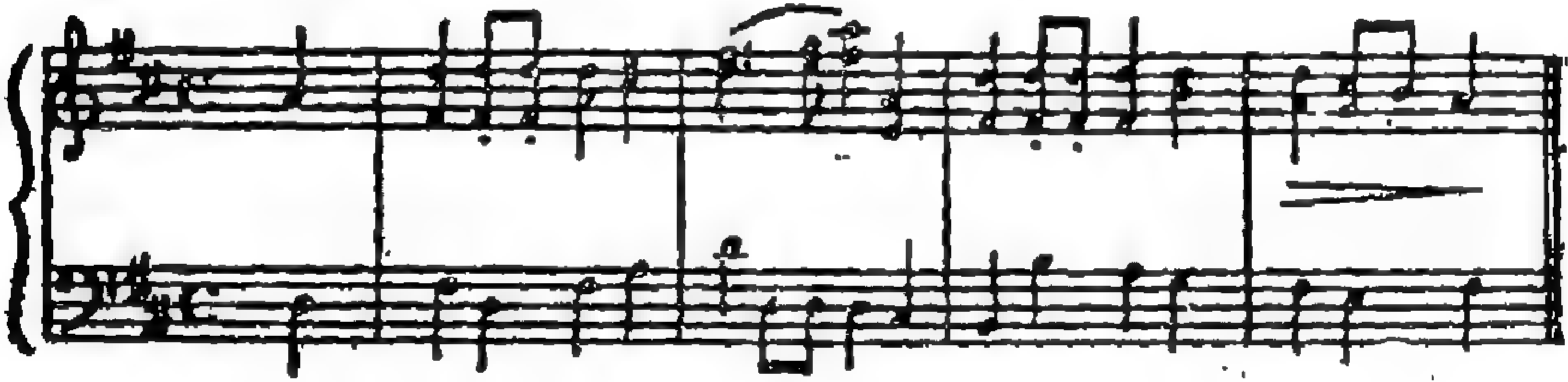


"Schubert" Valse op. 92

شكل رقم (١)

نموذج يوضح موسيقى الفالس

أو موسيقى العارض ذات الميزان الرباعي
وحدات الأولى قوية والثانية ضعيفة والثالثة قوية نوعاً والرابعة أقل
ضعفاً مثل النموذج التالي :



شكل رقم (٢)

نموذج يوضح موسيقى العارض

أو موسيقى لحن شعبي مرح سريع ذات الميزان الثلاثي
المكون من وحدتين الأولى قوية والثانية ضعيفة مثل النموذج التالي :
لحن شعبي فرنسي ميزان



شكل رقم (٣)

نموذج يوضح اللحن الشعبي

ويحدد الميزان الايقاعى الخارجى للمقطوعة الموسيقية - أى
الوحدات - وأما التقسيم لهذه الوحدات بعد ذلك فيعتبر ايقاعا - اقليميا -
(١ - ٢٦) .

٢ - الضغط الايقاعى :

لكل شكل ايقاعى من الاشكال الآتية



شخصيته المميزه القوية التى تعطى ضغطا يطلق عليه اسم
ومما لا شك فيه ان بعض الصيغ الموسيقية
(Forms) اعتمدت فى بنائها على بعض هذه الايقاعات وميزتها
بشخصيتها القوية كما هو الحال فى البولونيز (Polonaise)
اندى تتميز الحانه بالنموذج الايقاعى مثل النموذج



التالى :



شكل رقم (٤)

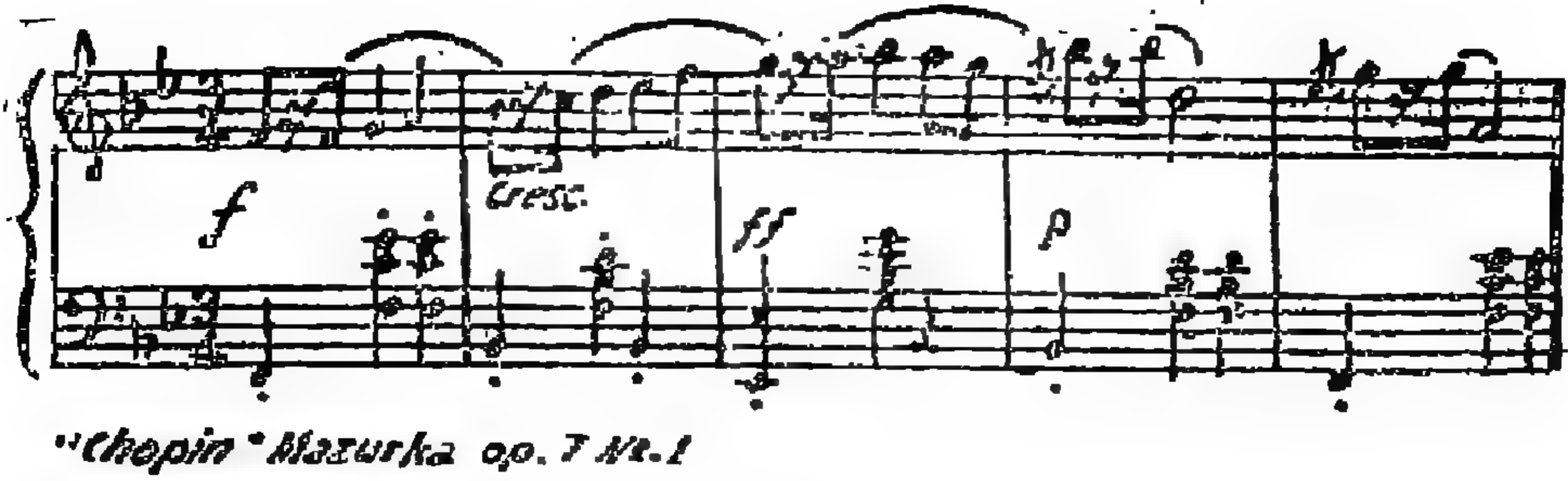
نموذج للبولونيز بايقاع



أما المازوركا تعتمد الحانها على النموذج الايقاعى



مثل النموذج التالى :



شكل رقم (٥)



نموذج للمازوركا ايقاع

وكثيرا ما يشترك الضغط الميزاني والضغط الايقاعي معا مثل
النموذج التالي : (١ - ٢٦) .



شكل رقم (٦)

نموذج يوضح اشتراك الضغط الميزاني والايقاعي معا

٣ - الضغط العاطفي او التعبيرى :

هو نوع من الضغط المقصود الذى يستخدمه المؤلف لبضعى بعض
الجلودين على الضغط القياسى ويأتى هذا النوع من الضغط على الوحدات
الضعيفة مما يوحى للسامع بتغيير الميزان ، ويطلق عليه فى الجملة
الموسيقية باسم الضغط التعبيرى مثل النموذج التالى (١ - ٢٧) .



شكل رقم (٧)

الضغط العاطفي او التعبيرى

وباستخدام المؤلف للضغط التعبيري فإنه يقصد منه تأثيراً معيناً على المستمع ويعبر عنه في المدونات الموسيقية بالرموز الآتية :

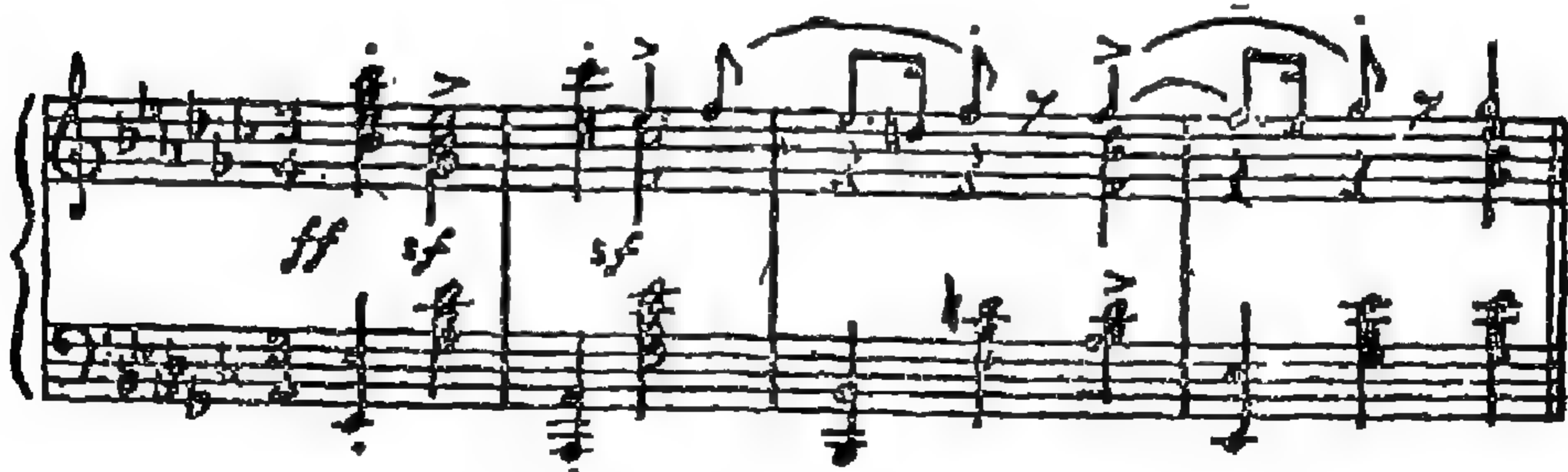
Rinforzando, Sforzando (Sf) (> ، ٨ ، -)
وقد تميزت بعض الصيغ الموسيقية باستعمالها للضغط التعبيري
مثل السراباند •



شكل رقم (٨)

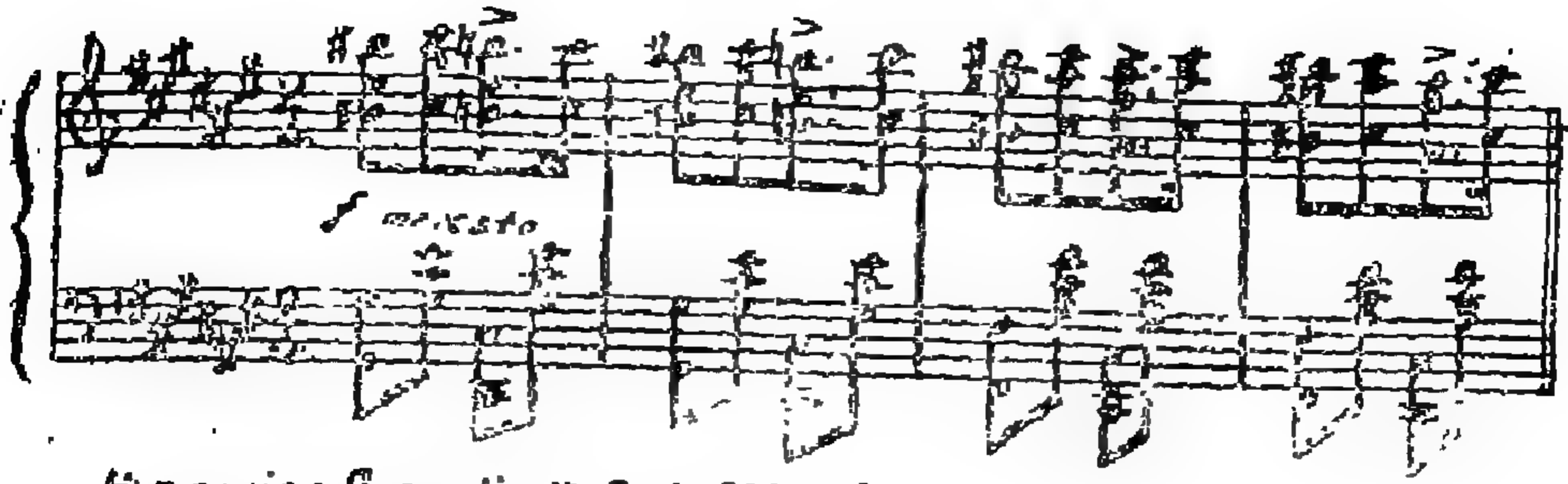
نموذج للسراباند

كما أمتازت الرقصات البولندية والهنجارية باستعمالها أيضاً للضغط التعبيري مثل النماذج التالية :



شكل رقم (٩)

نموذج للرقصات البولندية



Hungarian Rhapsody No. 2 by Liszt

شكل رقم (١٠)

نموذج للرقصات العبرية

وتكتب علامة النبر هكذا > دائما بنفس الاتجاه ولا تكتب
مكسوسه < ، أما العلامة < فتكتب هكذا اذا وضعت فوق
العلامة الموسيقية وتكون الجهة اليمنى بخط سميك من الجهة
اليسرى ، أما اذا وضعت أسفل العلامة الموسيقية فتكون الجهة
اليسرى من العلامة بخط سميك من الجهة اليمنى ، أى أنه دائما يوجد
خط من العلامة أثقل من الخط الآخر وهذه العلامة تتطلب الضغط
الأقوى من > فلذلك توضع العلامة السابقة ٧ أو ٨ ان تكون
مرحلة التظليل FFF FF F

أما العلامة > معناها ان يكون اللمس حادا ومستعملا فى أى
مرحلة من التظليل من PP : PF أى يمكن استخدامها فى مرحلة
التظليل الخفيف ، ومن الطبيعى ان العازف لا يمكن ان يعزف بقوة
شديدة فى وجود النغمة أو التألف المدون عليه أى العزف بخفة
ولكن تكون بوضوح أكثر من النغمات الأخرى (١١ - ٢٦١) .

كما توجد العلامة شرط تكتب فوق أو أسفل
العلامة ١ أو ٢ وهذه العلامة معناها فى الأداء نوع من الميل
على الدرجة الصوتية لكى يعطيها شيء بسيط من الأهمية بدون اعطاء
ضغط قوى (٩ - ٤١) .

وعلى ذلك فيمكن استخدام علامة الضغط فى أى مرحلة من التظليل
Dynamic اما الشدة أو الخفوت والجدول التالى يوضح
التدرج المطلوب عند أداء الضغط (١١ - ٣٦٣) .

جدول رقم (١)

يوضح التدرج فى أداء الضغط

| | | | | | | | | | | | |
|--------|-----------|-----------------------|-----------------|------------------|----|-----------|------------|---------------|--------------|---------------------|----------------------|
| strong | Λ | $\underline{\Lambda}$ | $\dot{\Lambda}$ | $\ddot{\Lambda}$ | or | V | \ddot{V} | \dot{V} | \ddot{V} | | |
| medium | \geq | $\underline{\geq}$ | $\dot{\geq}$ | $\ddot{\geq}$ | - | $\dot{-}$ | or | $\ddot{\geq}$ | $\dot{\geq}$ | $\ddot{\dot{\geq}}$ | $\ddot{\ddot{\geq}}$ |
| light | . | $\dot{\cdot}$ | $\ddot{\cdot}$ | | | | | | | | |

والضغط لا يقصد منه أن تؤدي الاصوات دائما بشدة مقصوده ولكنه يأتى على أنواع مختلفة والتي توحى بالاحساس بضغط طبيعى كما هو الحال فى : -

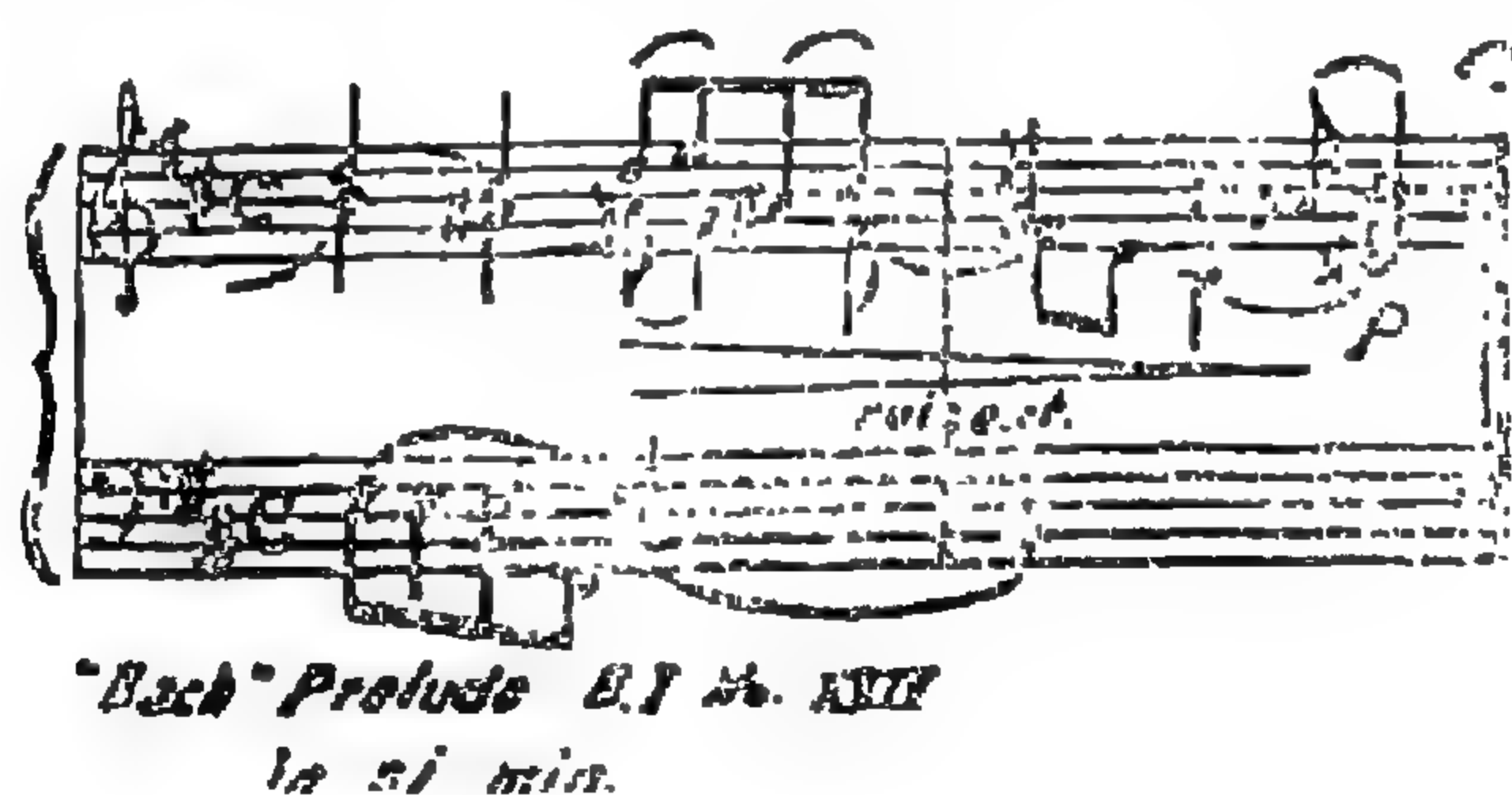
(أ) وجود تنافر فى تألف ما .

والذى يأتى عن طريق الدرجة الصوتية الغربية عن التألف وذلك كما فى حالتى .

(أ) وجود تنافر فى تألف ما والذى يأتى من طريق الدرجة الصوتية الغربية من التألف وذلك كما فى حالتى :

١ - الابوجاتورا (Appoggiature "app")

٢ - التأخير (Retard "Ret") مثل النموذج التالى :



شكل رقم (١١)

نموذج يوضح الابوجاتورا والتأخير

(ب) السنكوب

حيث ينقل الضغط القوى من موضعه الطبيعى فيأتى على الوحدة الضعيفة بدلا من الوحدة الشوية مثل النموذج التالى :



شكل رقم (١٢)

نموذج يوضح السنكوب

(ج) ترقيم العبارات للاقواس اللحنية أو للنفس الموسيقى



شكل رقم (١٣)

نموذج يوضح العبارات للاقواس اللحنية

مشعق ثع مبهم

(د) التحضير

حيث يأتي الاحساس بالضغط الطبيعي نتيجة لاداء الضغط القوى

مثل النموذج التالي (١ - ٢٣)

على الـ



شكل رقم (١٤)

نموذج يوضح التحضير

النبر أو الضغط في العصور المختلفة :

الضغط في عصر الباروك .

استخدم المؤلفون أمثال باخ ورامو وفيفالدي علامة الصوت المتقطع (Staccato) والتي تشير الى اخراج الصوت منفصلا عن بعضه ونغمات قصيره وليست للضغط ولكن لتحقيق الفصل بين النغمات وبعضها مثل النماذج التاليه التي توضح أيضا أنه كلما كانت السرعة المطلوبة للمقطوعة الموسيقية سريعة كانت العلامات الموسيقية أقصر في أدائها .



شكل رقم (٥ ١)

نموذج يوضح استخدام علامة الصوت المتقطع

الضغط في العصر الكلاسيكي :

اختلف المؤلفون في اختيارهم لنوع الضغط مثلما اختلفوا في طريقة تدوين العلامات الديناميكية عامة ، كانت تستخدم الحروف المختصره للمصطلحات كما يلي :

Fortissimo **FF** تعني العزف بقوة شديده ينبعه مباشرة

العزف بخفة . **p**

Sforzando **Sfz** يتبعه مباشرة العزف

بخفة .

Sfz تعني العزف بقوة فجائية

Sf تعني العزف بقوة فجائية Sforzando

MP تعني العزف الوسط بين الخفة والشدة

Mezzo Piano

| | | | |
|---------|---|-------------------------|---|
| Forte | F | تعنى العزف بشده | - |
| Stroke | I | الضغط الحاد المتقطع | - |
| Wedge | | الضغط بعمق | - |
| Morcato | > | التشديد فى العزف | - |
| | | الضغط البسيط على النغمة | - |

(٨ ٤ - ٥)

- استخدم هايدن علامه Fz وأحيانا F والتي تنضح فى صوتاته الخمس من رقم ٣٥ : ٣٩ Hop أو على الاكثر FF (٨ ٤-٥) أما العلامة استخدمها فى بعض أعماله المتأخرة .

- استخدم كليمنتى العلامة Fz و sf لاغلب انضغوط وقد اعتبر استخدامهما متساويا نظريا مثلما يتضح فى كتابه فن العزف على البيانو فورتي (Art of Playing on the Pianoforte)

- أما موتسارت فكان يستخدم علامات متنوعة عديده مع FP يليها SF يليها f وأحيانا علامة / أو mfp

- واستخدم بيتهوفن علامات كثيرة منها Sf التى استعملها أكثر وهذا يتضح من اطار التضليل ، وكان يستعمل (١) Storke واستعماله Mfp يتضح فى صوناتا مصنف ٤٩ رقم (١) فقط . وفى موسيقى بيتهوفن علامات الضغط لها طابع خاص خافت Piano وغالبا انغمات سنكوبية مثل او شديد الخفوت Pianissimo صوناتا ٧ الحركة الاولى والكودا .

ثم علامة Sf > فى صوناتا مصنف رقم ٢ الحركة الرابعة حيث التركيز .

القوى على الوحدة الثانية بدلا من الضغط على الاولى . ولذلك اعتبر بيتهوفن ان علامة Sf الضغط القوى .

والجدير بالذكر ان علامة ffp SF فى صوناتا مصنف ٢ رقم ٢ الحركة الاولى تعزف علامتا الضغط FF يليها العزف بنخسة .

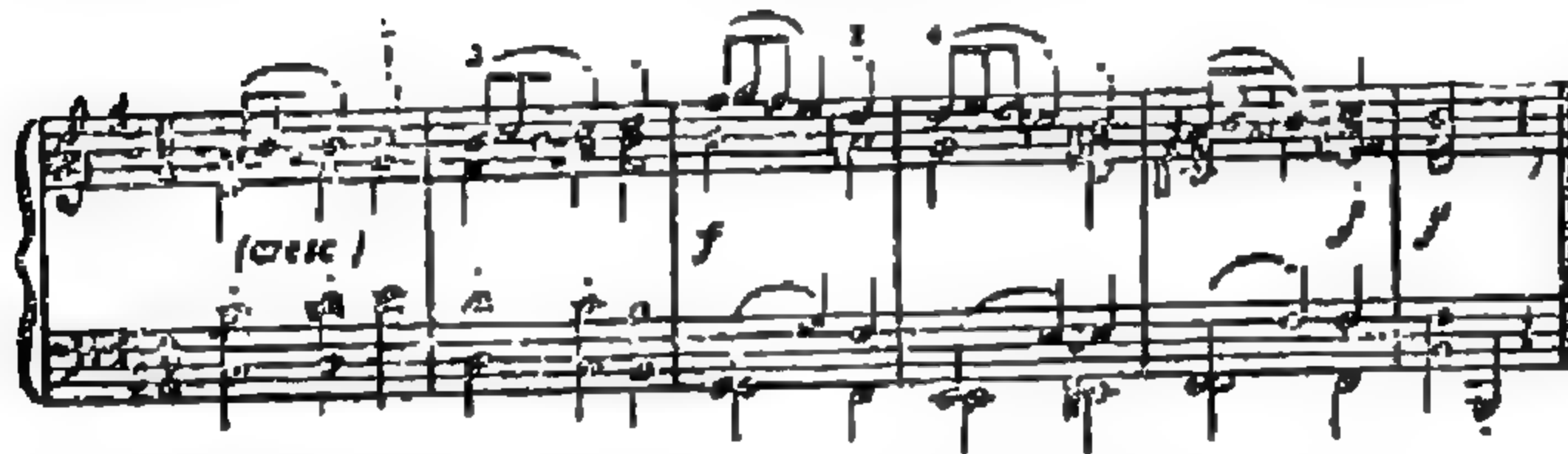
مستمرة ١٠

الضغط في العصر الرومانتيكى :

في هذا العصر يوجد الاسراف في استخدام الضغط المزدوج على الموسيقى الرومانتيكية .

— مثلا كان شومان يستخدم غالبا علامة f والتي استخدمت بالتساوى للعلامة الحالية والعلامة F في المازوره ٣٥ وضعت كعلامة تظليل للتدرج للوصول الى القوة $>$ أما العلامة F في آخر مازورتين فهي علامة توضح الضغط مثل النموذج التالي :

Schumann Novelette, op 99 no 9



شكل رقم (١٦)

نموذج يوضح استخدام شومان لعلامة

- ظهر عنده استخدام العلامات الاخرى مثل (— ٨)
- أما شوبرت فقد استخدم أيضا علامة f لاعطاء الضغط .
- واستخدم برانز علامة $>$ (Hairpin) لضغط التدرج في الخفوت وأنه من الصعب في الطبقات الاولى للنسخ الاعلى تميز العلامة (التدرج من الشدة الى الخفوت) القصيره وعلامة الضغط $>$ (٢ — ٤) كما استخدم المصطلح (agogic)

في العصر الرومانتيكى لاهمية امتداد النغمات الصوتية وكان يستعمل أولا في اللغة الالمانية وهو صادر أصلا عن اللغة الاغريقية بمعنى الحركة الايقاعية (وأول من استخدمه هو H. Riemann الالماني (١٨٤٩ — ١٩١٩) (٧ — ٤٧١)

الضغط في العصر الحديث :

ان أكثر العلامات التي تشير الى أنواع الضغط المستخدمة في موسيقى القرن العشرين هي المستخدمة في العصور السابقة ، مع اضافة بعض العلامات الجديدة وعلى سبيل امثال :

- أضاف شونبيرج Arnold Schonberg الألماني
(١٨٧٤ - ١٩٥١) علامتي / أو وهما للضغط الجوى على
الوحدة القوية أو الضعيفة فى المازوره أو الجزء الثانى من أى وحدة
إيقاعية وعلامتي ، أو للضغط على وحدة ضعيفة .

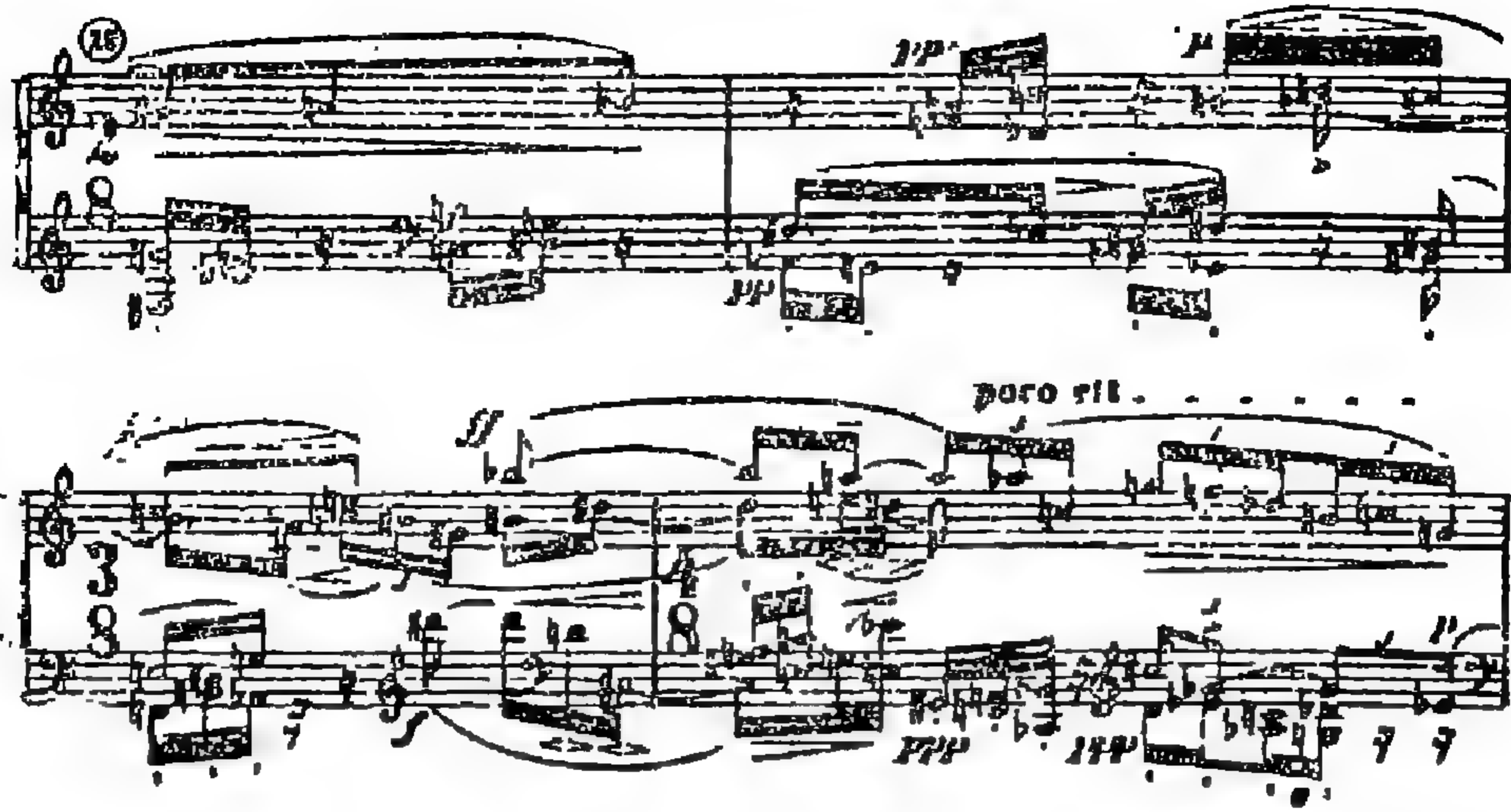
- شتوكهاوزن Stockhausen الألماني (١٩٢٨ ؟) علامة
وهى بتغيير بسيط للعلامة التى اخترعها بارتوك (١٨٨١ -
١٩٤٥) وهى لطرق الوتر بالأصبع للآلات الوترية بدلا
من العزف بالقوس (Pizzacato) (١١ - ٢٧١ ، ٢٧٢) .
أما فى طريقة التدوين للعلامات تكتب مثل النموذج التالى مع
توضيح القوة المطلوبة فى العزف أسفل كل علامة مثل النموذج التالى :



شكل رقم (١٧)

نموذج لطريقة التدوين للعلامات

وبما ان موسيقى القرن العشرين تتطلب زيادة فى التعبير للموسيقى
المعقدة فكان على المؤلفين اختراع علامات جديدة أو ايجاد طرق جديدة
مختلفة للعلامات التقليدية التى كانت مستخدمة فى القرن التاسع عشر .
ونظرا لكثرة أنواع علامات التظليل فقد انتشرت فى المنقطوعات
الموسيقية وجود علامات خاصة مدونة على كلا نغمة تقريبا وعدم ترك
الحرية للمازف فى الاداء كما فى النموذج التالى (١١ - ٢٦٣) .



Arnold Schönberg From Five Piano Pieces, Op. 23 (1923)

شكل رقم (١٨)

نموذج يوضح كثرة العلامات على المثلونة الموسيقية
كما يلاحظ الاختلاف في الأداء للأنواع المختلفة من الضغط مثل
النماذج الموضحة بالجدول التالي :

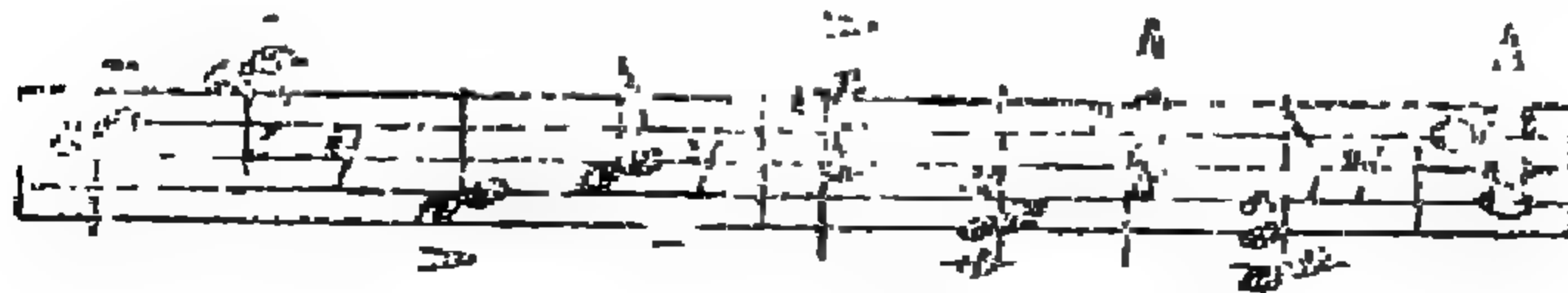
جدول الضغط (٢)

موضح الاختلاف للأنواع المختلفة للضغط

| | |
|---------------------------|---|
| $\text{A} \quad \text{V}$ | very percussive, but short |
| $\text{A} \quad \text{V}$ | moderately percussive and short, equal to 1 |
| $\text{A} \quad \text{V}$ | very percussive, but receiving full value |
| $\text{A} \quad \text{V}$ | moderately percussive with full value |
| $\text{A} \quad \text{V}$ | stressed, but quite short |
| $\text{A} \quad \text{V}$ | stressed and moderately short, & parated from next note |

ل هذا نداء يبين قسمة النغمتين (Unison)

ويلاحظ عند تسوين نغمتين
علامة الضغط على النغمة الموجودة بها العصى مثل النموذج التالي :



شكل رقم (١٩)

نموذج لتوضيح علامة الضغط للنغمتين

ومن المتعارف عليه وجود رموز مختصرة للمصطلحات الخاصة بأداء الضغط المتدرج حسب القوة أو الشدة وهي تعتبر مزجا بين الضغط وعلامات التظليل مثل الجدول التالي :

جدول رقم (٣)

يوضح المزج بين علامات الضغط والتظليل

| SFORZANDO | FORZANDO or FORZATO | SFORZATO |
|--|------------------------------|------------------------------|
| $f = >$ in all dynamic levels from $pppp$ to fff | $fz = \wedge$ in mf or f | $fs = \wedge$ in mf or f |
| $ff = >$ in f | $ffz = \wedge$ in f | $ffs = \wedge$ in f |
| $fff = >$ in fff | $fffz = \wedge$ in fff | $fffs = \wedge$ in fff |

شروط الأداء الجيد للضغط أو النبر :

- ١ - كل نغمة مطولة أو مربوطة برباط زمني بالمازوره التاليه لها يكون الضغط في بداية النوتة المطولة أو المربوطة .
- ٢ - كل ما كانت القيمة الزمنية للنوتات طويله كلما زاد الضغط المطلوب وخاصة لو كانت على الوحدة الاولى .
- ٣ - النغمات التي تسبقها سكته يجب ان تعزف بطريقة واضده .
- ٤ - اعطاء ضغط قوى عند وجود تألف مصرف على تألف آخر وخاصة عند وجود رباط لحني قصير (Slur)
- ٥ - عند وجود الحليه اباجوتورا فيجب اعطاء الضغط على النغمة التي تلي الحليه حتى عند وجود التعبير (P)
- ٦ - اعطاء الضغط في أول المجموعات الصغيره

حتى




ولو جاءت على وحدة ضعيفة .

- ٧ - استخدام الترقيم الجيد في اظهار الضغط للنغمات ويفضل ان تعزف النغمات المضغوطة بنفس الاصابع عند اعادتها طبق الاصل حتى تكون بنفس القوة .

- ٨ - اعطاء ضغط على أول الرباط اللحني (Phrase) حتى يكون واضح عن بقية النغمات والتي تتطلب الخفة في نهايتها .
- ٨ - عند عزف نغمات هارمونية أو تألف مصرفاً على نغمات هارمونية أخرى يتطلب اعطاء الضغط على النغمات الأولى ثم نهاية العزف بدقة .
- ١٠ - عند ظهور ايقاع جديد في المقطوعة عن بقية الايقاعات يتطلب اعطاء ضغط ولو بسيط على أول الايقاع مثل ايقاع

المقطوعة من بقية



وبعد ان استعرضت الباحثة المفاهيم النظرية للبحث ستقوم بتحليل المقطوعات عينة البحث حسب العناصر المذكورة في استمارة البيانات .

تحليل المقطوعة الأولى Pepper King (٦ - ٥٢)

المؤلف : كارلوس سورنياش Carlos Surinach *
المقطوعة من ميزان معتدلة السرعة Allegro Moderato
وعدد موازرها ٣٢ مازورة

- بدأ المقطوعة بالضغط على أول نغمة في المازورة بوضع Sf لليد اليمنى و > لليد اليسرى في نفس الوقت مع اعطاء الرمز الدال على العزف بشدة (F) وفي نفس الوقت تعتبر بداية الرباط اللحني الذي يوحى بالاحساس باعطاء ضغط طبيعي على أول الرباط اللحني .

- ثم في مازورة رقم ٢ اعطاء علامة الضغط على النصف الثاني من الوحدة الأولى وقبلها مسكتة ولكنه اعتبرها بداية قس لحني صغير لكلتا اليدين ويتكرر ذلك في مازورة ٣ ، ٤

وفي آخر مازورة ٢٥ اعطاء الرمز SF على أول الايقاع بالرغم من وجود النغمات متصلة بالرباط الزمني مع اعطاء التعبير FFF وتعاد مرة أخرى الخمس مازورات السابقة بنفس رموز التعبير وعلامات الضغط حتى مازورة ١٠ .

- من مازورة ١١ : ١٦ اعادة مشابه للجزء من ١ : ٦ ولكن بالتبادل بين اليدين ففي بداية مازورة ١١ يتطلب العزف MP بالرغم من وجود

علامة Sf للنغمة الأولى لاعطاء الضغط ولكنه التزم بالايقاع السابق واعطاء الضغط على أول كل قوس لحنى صغيراً

- مازورة ١٧ ، ١٨ نغمات سلمية كروماتيكية فأعطى علامة الضغط على أول المازورة مع اعطاء التعبير FF

- الجزء من مازورة ١٩ - ٢٤ اعادة للجزء السابق من ٥ : ١٠ أما فى المازورة ٢٦ أعطى علامة الضغط لايقاع البلاش بالرغم من وجوده داخل قوس لحنى سابق ويمتد لمزورتين .
- فى المازورة ٣١ أعطى علامة الضغط > بالرغم من اعطاء التعبير (P) .

تحليل المقطوعة الثانية Sweet Beauty (٦ - ٥٤)

المؤلف : كارلوس سورنياش

المقطوعة من ميزان : السرعة بطيئة Andante

وعدد موازيرها : ٢٤ مازورة .

- لم يضع المؤلف كارلوس علامات الضغط على المدونة الموسيقية الا فى مازورة رقم ١٧ ، ١٨ باعطاء FFF لعلامة البلاش ثم على بداية المازورة التالية . لان عنوان المقطوعة يتضمن العزف الهادى الجميل ويتطلب السلامة والانسيابية فى العزف .

تحليل المقطوعة الثالثة Witch Dance (٦ - ٥٥)

المؤلف : كالوش سورنياش

المقطوعة من ميزان : سريعة Allegro وعدد موازيرها : ٨٠ مازورة .

- من المازورة ١ : ٦ استخدم علامة الضغط على الوحدة القوية والضعيفة فى المازورة الأولى والثالثة فى ميزان . وبالرغم من وجود رباط زمنى لآخر نغمة فى المازورة وبداية المازورة التالية لها .
- من مازورة ٧ : ٢١ اعادة للمازورة من ١ : ٦ .

* مؤلف موسيقى أصباني (١٩١٥ - ٩) .

- مازورة ١٤ أعطى علامة الضغط على الكروش الثاني لليد اليسرى وتعاد مرة أخرى فى مازورة ١٦ ، ١٨ .

- مازورة ١٩ تكرر فى ٢٠ ٢١ بنفس العلامات والنغمات .
- فى مازورة ٢٢ تغيير الميزان الى وبالتالي تغيرت علامة الضغط وأعطى SF لبداية كل وحدة زمنية مع اعطاء التعبير FF

- مازورة ٣٣ : ٤٩ يعتبر جزء جديد فى علامات الضغط وأن تكون أقوى من الجزء السابق من مازورة ١ : ٣٢ خاصة لوضع علامتين SF تحت كل علامة موسيقية ، وفى نفس الوقت أعطى العلامة فى بداية كل مازورة لليد اليسرى لايقاع مع الرغم من وجود تأخير فى النبر. القوى بالنسبة لليد اليمنى Syncope وتعتبر علامة الضغط فى اليد اليسرى ايقاعية بينما اليد اليمنى تعبيرية .

- مازورة ٤٣ : ٤٩ تعتبر علامة ضغط ايقاعية سواء كان ميزان أو

- من مازورة ٥٠ : ٧٢ إعادة طبق الأصل للمازورة ٧ : ٣٠
- مازورة ٧٧ أعطى مع وجود تغيير فى الميزان الى بالرغم من عدم وجوده فى المدونة الموسيقية .
من التحليل السابق لعينة البحث عن كالوس يتضح أن :
- فى المؤلف الأولى : استخدم الضغط التعبيري ولم يستخدم الضغط النياسى أو الايقاعى .

- استخدم رموز النبر ، > فى نفس الوقت بين اليدين .
فى المؤلف الثانية : لم يستخدم رموز النبر الا فى مازورين فقط .
١٧ ، ١٨ وذلك لأنها تتضمن الانسيابية والهدوء فى العزف .
فى المؤلف الثالثة : استخدم الضغط الايقاعى مع الضغط التعبيري .
- استخدم رموز النبر بأشكال مختلفة اما > أو - مما يتطلب الاختلاف فى الأداء للقوة المطلوبة فى العزف .

المقطوعة الرابعة Etude

المؤلف آرام خاتشادوريان Aram Chatschaturian
المقطوعة من ميزان : معتدلة السرعة Allegro Modarato

وعند موازيرها : ٧٦ مازورة •

- من مازورة ١ : ١٢ أعطى علامة الضغط - على كل إيساع من البلائش فقط مع إعطاء التعبير P - marcato أى العزف بنخفة ولكن بوضوح وهو فى نفس الوقت يوضح الميزان بإعطاء الضغط على الواحدة الأولى والثالثة من المازورة •

- من مازورة ١٣ : ١٥ وجود علامة الضغط Sf النغمة الأولى والرابعة من الإيقاع

- مازورة ١٨ ، ١٩ وجود أقواس لحنية صغيرة لكل نغمتين مما تجعل الإحساس الطبيعي بإعطاء الضغط على أول كل قوس لحنى •
- مازورة ٢٢ : ٢٩ إعادة طبق الأصل للمازورة من ١ : ٨ ولكن خمس درجات تقلظ •

- من مازورة ٣٠ : ٣٥ نفس الفكرة للمازورة من ٩ : ١٤ ولكن باختلاف فى وجود اللحن فى اليد اليمنى نوار بدلا من البلائش ووجود علامة الضغط لكل نوار •
- مازورة ٤١ : ٤٢ تكرر مرتين فى مازورة ٤٥ : ٤٦ ، ٤٧ : ٤٨ طبق الأصل ، وفى هذه المازورات وجود عنصر المستكوب بإعطاء علامة الضغط على أول وثانى نوار فى الميزان الرباعى •

تحليل المقطوعة الخامسة Andantino * * (٣ - ٣)

المؤلف : آرام خاتشادوريان

المقطوعة من ميزان : بطية وعدد موازيرها : ٢٩ مازورة
- من مازورة ١ : ١٧ وطع علامة الضغط لكل نوار بالنسبة لليد اليسرى مع وجود كل ٤ نوار فى المازورة تحت قوس لحنى واحد •
- من مازورة ١٨ : ٢٥ وجود نفس الفكرة للجزء من ٢ : ١٧ أو كثاف أعلى بالنسبة لليد اليمنى ، ولكن التغيير فى إيقاع المضاحبة الى مما يعطى إحساسا طبيعيا لإعطاء الضغط على علامة النوار
- من مازورة ٢٦ : ٢٨ أعطى علامة الضغط فى اليد اليسرى لإيقاع بالرغم من وجودهما داخل قوس لحنى صغير يتطلب فى الأداء أن تكون النغمة الثانية أخف من النغمة الأولى •

تحليل المقطوعة السادسة * (٣ - ٢١)
* Little Horse Man's March

المؤلف : آرام خاتشاد وريان

نصف المقطوعة من ميزان : سريعة نوعا Allegretto وعدد موازيرها ٦٩ مازورة .

- من مازورة ١ : ٢٦ أعطى علامة الضغط للحن الموجود بالايم. اليسم ووضع الضغط لكل علامة موسيقية سواء نوار أو كروش وبلانش وحم قوية أو ضعيفة .

- من مازورة ٢٧ : ٤٣ انتقل للحن الأساسي في اليد اليمنى .
ولحن المصاحبة في اليد اليسرى وبالتالي وجود علامات الضغط في اليد اليمنى .

- من مازورة ٤٤ : ٦٩ نفس فكرة المازورة من ١ : ٢٦ ولكن مع الاختلاف في النغمات .
من التحليل السابق لعينة البحث عند آرام خاتشاد وريان يتضح أن :
في المؤلف الأولى : استخدام الضغط القياسي من مازورة ١٥ : ٢٠ ثم الضغط الايقاعي من مازورة ١٨ : ١٩

- استخدم ثلاث علامات مختلفة لرموز النبر (-) ، (SF)

> مما يتطلب الاهتمام في الأداء لتوضيح الفرق بينهم .

في المؤلف الثانية : استخدم الضغط القياسي

- استخدم رموز النبر (-) فقط

في المؤلف الثالثة : استخدم الضغط التعبيري .

- استخدم رموز النبر (-) فقط .

تحليل المقطوعة السابعة * (١٦ - ١٤) Fugue

المؤلف برسكيتي Vincent Persichetti

المقطوعة من ميزان سريعة Allegro وعدد موازيرها : ٢٣ مازورة

* الكتاب الأول رقم (٩) ؟

* مصنف ١٠ رقم (١٣) ؟

** مؤلف موسيقى أمريكى الجنسية (١٩١٥ - ٩) ؟

- من مازورة ١ : ١٢ لم يضع أى علامة تشير لاعطاء الضغط ولكن وضع كلمة Non legato أى العزف بدون ربط النغمات ببعضها أى اعطاء ضغطا بسيطا لكل نغمة من النغمات مع حدوث الضغط عند تكرار اللحن الأساسى .

- من مازورة ١٢ : ١٨ وضع علامة الضغط (-) لليد اليسرى لعلامة الروند ثم البلانش بطريقة واضحة وبسيطة لتكوين واضحة للمبتدئين .

تحليل المقطوعة الثامنة Berceuse * (١٦ - ٢)

المؤلف : برسكتى
المقطوعة من ميزان وبطيئة Andante وعدد موازيرها : ٢٢ مازورة .

- لم يضع برسكتى أى علامة للضغط على المدونة الموسيقية ، خاصة لأن عنوانها لحن هادئ بطيء (Berceuse) ولكن لايقاع يوحى ببعض الضغوط الطبيعية على أول الرباط اللحنى وخاصة وجود النغمة الثانية أطول من النغمة الأولى فى القيمة الزمنية . مما يتطلب حدوث بعض الضغط البسيط بدون افساد جمال اللحن .

تحليل المقطوعة التاسعة Statement * (١٦ - ٦)

المؤلف : برسكتى
المقطوعة من ميزان وسريعة Allegro وعدد الموازير : ١٧ مازورة .

- من مازورة ١ : ٨ وضع رموز النبر للحن الأساسى الموجود فى اليد اليمنى على الوجدة القوية والضعيفة فى المازورة .

- من مازورة ٩ : ١٦ اعادة طبق الأصل للمازورة من ١ : ٨ من التحليل السابق لعينة البحث عند برسكتى يتضح أن المؤلف الأولى : استخدم علامات الضغط بقله جدا .

* مصنف ٦٠ رقم (١) .

* مصنف ٦٠ رقم (٥) .

- رموز النبر (-) فقط .

المؤلفة الثانية : لم يستخدم أى علامات للضغط خاصة لأنها تعبر عن أغنية للطفل حتى ينام .

المؤلفة الثالثة : استخدم الضغط التعبيري

- استخدم رموز النبر (-) ، (>) ،

تحليل المقطوعة العاشرة Etude * * (٨ - ١٢)

Dimtri Kabalevsky

المؤلف : كبالفسكى

المقطوعة من ميزان سريعة جدا Allegro vivace وعدد مؤثراتها : ١٨ مازورة .

- تبني هذه المقطوعة على ايقاع
وايقاع في اليد اليسرى .

- من مازورة ١ : ٤ استخدم علامة الضغط على أول وثالث وحدة
زمنية فى المازورة بالنسبة لليد اليسرى .

- مازورة ٥ ، ٦ أعطى علامة الضغط لكل وحدة بالنسبة لليد
اليسرى مع وجود الأقواس اللحنية والتي توحى باعطاء ضغطا طبيعيا
على أول القوس اللحنى ، أما بالنسبة لـ مازورة ٦ استخدم علامة الضغط
للـيد اليمين والـيد اليسرى ولكن بطريقة سنكوبية بين الـيدين لاعطاء
علامة الضغط على النصف الثانى من كل وحدة .

- مازورة ٨ ، ٩ نفس فكرة مازورة ١ ، ٢ بالرغم من وجود التعبير
(PP)

- مازورة ١٠ ، ١١ بالرغم من وجود رباط لحنى لنغمات سلمية
نعرف باليد اليمنى الا أنه وضع علامة الضغط لأعلى نغمة وهى س١ ييمون
واعتبرها القمة مع وضع التعبير (PP) وعلامة الضغط على آخر الرباط
اللحنى بالرغم من وجود العزف بالمنقطع Staccato لليدين .

- مازورة ١٢ ، ١٣ اعادة للمازورة من ١ ، ٢ .

* مصنف ٢٧ رقم (٨) .

مؤلف موسيقى روسى (١٩٠٤ - ؟) .

- مازورة ١٧ ، ١٨ أعطى الضغط لكل نوار مع وضع FF
في بداية المازورة ويتطلب العزف بقوة شديدة خاصة لنهاية المقطوعة .

تحليل المقطوعة الحادية عشر A short Story * (٨ - ٢٠)

المؤلف : كبالفسكى

المتنوعة من ميزان بطيئة Andantino وعدد موازيرها

٢٧ مازورة .

- مازورة ١ : ٨ استخدم علامة الضغط للحن الاساسى الموجود باليد
اليمنى ، في مازورة ٣ وجود قوس لحنى صغير يتطلب العزف بخفة
ورشاقة .

- مازورة ٩ : ١٢ أعطى علامات الضغط بالرغم من وجود التعبير P
أى العزف بخفة ثم تدرج في العزف الى القوة في مازورة ١٥ ، ١٦ .

- مازورة ٢٥ : ٣٢ اعادة طبق الأصل للمازورة من ١٠ : ٨

- من مازورة ٣٣ : ٣٧ أعطى علامة الضغط في اليد اليمنى بالرغم
أن التعبير F مع لحن المصاحبة في اليد اليسرى PP, P

تحليل المقطوعة الثانية عشر The Horseman * (٨ - ٢٤)

المؤلف : كبالفسكى

المقطوعة من ميزان سريعة Allegro وعدد موازيرها

٣٣ مازورة .

- استخدم رموز النبر سواء على الوحدة القوية أو الضعيفة في
المازورة مثل رقم ١ ، ٢ بالنسبة لليد اليسرى لوجود اللحن الاساسى بها
- مازورة ٧ : ٨ لليد اليسرى وضع رمز النبر على الوحدة القوية
والضعيفة في المازورة .

- مازورة ١٣ : ١٨ عبارة عن مازورتين تتكرر .

- مازورة ٢٠ أعطى علامة الضغط على نهاية المازورة ، أى على
الوحدة الضعيفة لوعيته في انتهاء هذا الجزء وبداية في جزء جديد .
- مازورة ٢١ ، ٤٣ عبارة عن لحن في اليد اليمنى واليسرى اما طبق
الأصل او يوجد به اختلاف .

- مازورة ٢١ ، ٢٢ وجود علامة النبر على أول المازورة وفي نفس الوقت بداية للرباط اللحني .

- مازورة ٢٦ : ٣٢ اعطاء الاهمية لصوت السوبرانو وهو اللحن الاساسي ووجود لحن مصاحب في نفس اليد اليمنى مع لحن آخر مصاحب في اليد اليسرى يتطلب العزف بصوت متقطع . ومن مازورة ٣٦ : ٤٣ مشابه للجزء من ٢٦ : ٣٢ .

- الجزء من مازورة ٤٤ : ٦٣ مطابق للجزء من ١ : ٢٠ فيما عدا آخر مازورة وضع $>$ و FF حتى تكون النهاية بمنتهى القية .

من التحليل السابق لعينة البحث عند كبالفسكي يتضح ان

المؤلفة الاولى : - استخدم الضغط الايقاعي

- استخدم رموز النبر (-) ، (>) .

المؤلفة الثانية : استخدم الضغط التصيري .

- استخدم علامات الضغط لظهار الالحن الاساسي حتى عند وجود

التعبير العزف بخفة أو أشد خفوتاً

- استخدم رموز النبر (-) فقط

المؤلفة الثالثة : استخدم الضغط الايقاعي

- استخدم شكلين من رموز النبر $>$ ، - .

- 2 -

- 2 -

نتائج البحث

من واقع التحليل السابق توضح النتائج التالية

أولاً : أوجه التشابه :

الضغط الايقاعي : استخدمه كل من كارلوس وخاتشادوريان وكبالفسكى .

الضغط التعبيري : استخدمه كل من المؤلفين الأربعة .

رموز النبر : (-) استخدمه كل من المؤلفين الأربعة .

> استخدمه كل من المؤلفين الأربعة .

استخدمه كارلوس وخاتشادوريان

٨ لم يستخدمه المؤلفون الأربعة .

لم يستخدمه المؤلفون الأربعة .

لم يستخدمه المؤلفون الأربعة .

لم يستخدمه المؤلفون الأربعة .

لم يستخدمه المؤلفون الأربعة .

ثانياً : أوجه الاختلاف :

الضغط القياسي : استخدمه خاتشادوريان بينما لم يستخدمه كل

من كارلوس ، برسكى ، كبالفسكى .

الضغط الايقاعي : استخدمه كل من كارلوس وخاتشادوريان

وكبالفسكى بينما لم يستخدمه برسكى .

رموز النبر : استخدمه كارلوس بينما لم يستخدمه كل من خاتشاد

وريان وكبالفسكى و برسكى .

استخدمه كارلوس وخاتشادوريان بينما لم يستخدمه كل من

برسكى وكبالفسكى .

مراجع البحث

- ١ - ونى شاكر - أميمة أمين ، المعلم فى الايقاع الحركى والالعب الموسيقية الجزء الثانى : من مطابع الأهرام ١٩٧١ م .
2. Apel, Willi, **Harvard Dictionary of Music** 2nd Edition 1969. Cambridge, Mass, Harvard Univ. Press. 1944.
3. Aram, Khatchaturian, **Kinder Album** Leipzig - Peters, nd.
4. Bastien, James W. **How to Teach Piano Successfully** (Second Edition 1977). Park Ridge, neil Kjos, 1973.
Indiana, University Press 1988.
6. Carlos Surinach : **The young Pianist**
New York Associated Press 1972.
7. Denes. Agay **Teaching Piano. Vols. I and II**
New York, York Town. Music Press - 1981.
8. Drnitri Kabalevsky **Children's Pieces**
Op. 27 book 1, 2. U.S.A. 1946.
9. Goodwin, Amina, **Technique 6 Touch of Pianoforte Playing**
10. Kullak, Adolph, **The Aesthetics of Pianoforte-Playing.** Translated. Theodore Baker. New York, 1972.
11. Read Gardner, **Music Notation**, Second Edition 1979. New York, Taplinger Co.
12. Sadie, Stanley (Edit. **The New Grove Dictionary of Music and Musicians.** Sixth Edition 1980. London, Macmillaro & Co.
13. Schdes. Percy (Edit) **The Oxford Dictionary : of Music**, London, Oxford Univ., Press 1974.
14. Scholes, Percy (Edit) **The concise Oxford. Dictiona-**
14. Scholes, Percy (Edit) **The concise Oxford. Dictiona- ry of Music. Third Edition - 1980. London, Oxford Univ. Press**
15. Thompson, Oscar (Edit) **International Cyclopedia of Music and Musicians**
London, Tenth Edition, J.M. Dent, 1975.
16. Vincent, Persichetti **Little Diane Book.**
U.S.A. Theodore Presser Company 1954.
17. Westrap, Jack (Edit) **Collins Encydopedia of Music**
London, Collins Press, 1978.

المترونوم والسرعة في عزف البيانو على آلة البيانو

للدكتورة ابتسام محمد نصر العادل
أستاذ مساعد بكلية التربية الموسيقية

ملحة البحث :

تختلف سرعات العزف على آلة البيانو تبعاً للسرعة التي يحددها المؤلف في أول المقطوعة الموسيقية طبقاً للقيمة الزمنية للوحدة الموسيقية بالنسبة للمقياس .

وان العازف الماهر هو الذي يبرز لاهتمام كل الأجزاء المهمة في المقطوعة الموسيقية دون اسراف وبتغلغل ويتعمق ليترجم للمستمع انفعالاته للموسيقى ويبعث كل ما كان ينبض من مشاعر بوجدان المؤلف وقت كتابتها كما يبعث الحياة في تراث عباقرة القرون الماضية ولهجاتهم الرفيعة لا يراى هذه اللغة المؤثرة . وترى الباحثة أن الأداء يختلف تبعاً لنوع المقطوعات نفسها وللعصر أيضاً الذي ألف فيه ، لوجود فرق كبير بين أداء مقطوعات تكتيكية وعزف سلاسل وأربيجات وبين مقطوعات ذات عناوين وصفية تتطلب العزف المعبر والتي لا تحتاج للعد الدقيق لكل وحدة موسيقية مع آلة المترونوم .

ويعتبر اختلاف السرعة في المقطوعة من وسائل التعبير والتلوين في العزف الذي ينبع من العازف نفسه مع الاحتفاظ بروح المقطوعة وطابع العصر وايضا السرعة المطلوبة من المؤلف نفسه .

مشكلة البحث وأهدافه :

لاحظت الباحثة من خلال الممارسة العملية لتدريس العزف على آلة البيانو اهتمام المؤلف المجرى بارتوك (١٨٨١ - ١٩٤٥) بوضع درجة محددة للسرعة للمترونوم في بداية كل تعرين أو مقطوعة موسيقية ، مع وضع الزمن اللازم للأداء بالشواني في آخر المقطوعة مما يسهل على الطالب معرفة الوقت اللازم لأداء هذه المقطوعة اذا لم تتوفر له آلة أو جهاز

المترونوم ، لذا رأت الباحثة محاولة معرفة العلاقة بين السرعة المطلوبة بالمترونوم وكتابة الزمن بالثواني الموجود في نهاية المقطوعة الموسيقية وتجربة تطبيق ذلك على مؤلفات من نوع الدراسات Etudes من عصور مختلفة .

أسئلة البحث :

- (أ) كيف يمكن حساب الزمن اللازم لأداء المقطوعة بحساب الثواني في المقطوعات الموسيقية ؟
- (ب) هل يوجد اختلاف في أداء سرعة الوحدة الزمنية في المؤلفات الموسيقية من عصر لآخر ؟

إجراءات البحث :

- عينة البحث :

عينة منتقاة محددة من مؤلفة الدراسات (Etudes) للبيانو عند كل من تشيرني وشوبان وسكريابين في حدود ٣ مقطوعات لكل منهم . ويشتمل البحث على جزئين :

الجزء النظري ويشمل :

آلة المترونوم من حيث تعريفها - وتطورها وأنواعها واستخداماتها عند بعض المؤلفين المشهورين .
الجزء التطبيقي ويشمل :

- طريقة حساب سرعة المترونوم لمقطوعات مختلفة من مؤلفات بارتوك .
- تطبيق الطريقة السابقة على عينة البحث الخاصة بثلاثة مؤلفين في ثلاثة عصور مختلفة .

- المقارنة بين المؤلفين الثلاثة الممثلين لعصور مختلفة لإبراز أوجه التشابه وأوجه الاختلاف من حيث السرعة .

أولا : الجزء النظري :

تعريف المترونوم :

يطلق عليه بالفرنسية Métronome ، وبالإيطالية Metronomo .
وبالألمانية Taktmesser .

والمترونوم عبارة عن آلة مركبة يستخدمها المؤلف الموسيقي في تحديد السرعة المطاوعة لعزف مؤلفاته ويرمز لها بكتابة الرقم المحدد لـ سرعة الوحدة الموسيقية للمقطوعة التي يحددها في بدايتها .

نظور المترونوم وأنواعه :

توجد ثلاثة أنواع من المترونوم وهي :

النوع الأول : مترونوم ماليزل (Maelzel)

فقد ظهر كأول اسم للمترونوم في باريس عام ١٨٩٦ ، وقد كتبه لولي (١٦٣٢ - ١٦٨٧) في كتابه وصف لآلة تسمى كرونوميتر Chronometer بمعنى Chrono زمن ، Meter ميزان باللغة اليونانية وكانت تتركب من خيط سميك وفي نهايته قطعة من المعدن (رصاص) متحركة ولها إمكانية تطويل ، أو تقصير المسافة لكي تعطي ٧٢ درجة مختلفة للسرعة . كما كتب عن أنواع عديدة من هذه الاختراعات ولكن فشلت بسبب عدم الاتفاق على طول الخيط مثل بندول الساعة لتنتج الدقات بالتساوي والتي تدل على السرعة البطيئة (Andante) أو معتدل السرعة (Moderato) .

ثم اقترح وينكل "Dietrich Nikolaus Winkel" (١٧٧٦-١٨٢٦) الهولندي الذي كان يعمل ميكانيكيا مشهورا - آلة مثل الكرونوميتر برصاصة مزدوجة وهذا الاختراع قوبل بكل ترحيب من أكاديمية هولندا للعلوم في تقريرها المؤرخ في ١٤/أغسطس/١٨١٥ م .

وفي عام ١٨١٢ اخترع Winkel جهاز على المبدأ السابق ذكره ولكن لم يسجل الاختراع في الجهات الرسمية لكي ينال حقه في هذا الاختراع ماليزل Johann Nepomuk Maelzel (١٧٧٢ - ١٨٤٨) الألماني نجح في انتاج آلة كرونوميتر التي استعملها بيتهوفن وأعجب بها بعد ذلك .

ثم زار ماليزل أمستردام ورأى آلة Winkel وأعجبته الميكانيكية الفائقة على الكرونوميتر الذي اخترعه بسبب الرصاص المزدوج - وقدم ماليزل الى Winkel رغبته في شراء هذا الاختراع لخاص به ولكنه رفض . ثم سافر ماليزل بعد ذلك الى باريس وسجل مبدأ البندول .

المزدوج باسمه ، كما أسس في عام ١٨١٦ أول مصنع للمتروونوم الذى يعرف عنه الآن . من هنا فان كل أجهزة المتروونوم المستخدمة اليوم تحمل اسم ماليزل مع أن صاحب الفكرة لهذا الاختراع كان (Winkel)

وقد زاد ماليزل عدد حركات البندول لكل دقيقة ما بين ٤٠ : ٢٠٨ حتى تعطى احتياجات المؤلفين لتحديد السرعات المختلفة المطلوبة لميقاتهم . وهذا البندول الرأسى (الواقف) ومركزه على محور ميكانيكى يتحرك البندول عليها وهته الماكينة وضعت داخل صندوق خشبى فى موقفه رأسى .

ويأخذ الجهاز شكل صندوق هرمى ، بداخله رقاص يتحرك بصورة منتظمة الى اليمين وإلى اليسار فيحدث دقات تشبه دقات الساعة تساعد على ارشاد السرعة ويوجد على ذراع الرقاص قطعة من الحديد (ثقل) يمكن تحريكها الى أعلى وإلى أسفل ، فكلما تحرك الثقل الى أسفل ازدادت سرعة الرقاص وإذا تحرك الى أعلى قلت السرعة ، وبداخل الصندوق مسطرة معدنية مقسمة الى خطوط وأرقام ودرجات زمنية ، حيث يبدأ الترقيم من أعلى برقم ٤٠ وينتهى فى أسفل برقم (٢٠٨) .

أما طريقة تعيين السرعة على الجهاز فيثبت الثقل الموجود على الرقاص وتكون الرقم (٦٠) فيتحرك الرقاص الى اليمين وإلى اليسار فى دقات منتظمة عددها ٦٠ دقة فى الدقيقة الواحدة وهكذا يمكن معرفة السرعة المطلوبة فإذا وضع المؤلف فى بداية المقطوعة الاصطلاح ($M. \bullet l = 60$) فمعنى هذا أن العازف يستعمل علامة النوار كزمن أساسى فى تأدية النقرات ، وفى هذه الحالة يثبت الثقل فوق رقم ٦٠ ليتحرك بمقدار ٦٠ نوار فى الدقيقة .

أما اليوم فينقسم البندول الى قسمين ٢ بندول على محور واحد وهذا المحور له ميكانيكية داخلية من أسفل البندول (٧٥٥ بوصة فى الطول و $\frac{1}{8}$ فى العرض) وله رصاصة تتحرك من فوق الى أسفل ومقسمة بعلامات تشبه دساتين العود الموجودة على الرقبة توضح رقم السرعة ، وأرقام السرعة مكتوبة على لوح خلف البندول لكى تحدد السرعة المطلوبة .

أضيفاً بعد ذلك جرس صغير لتنبيه العازف لتوضيح النبر القوي في بداية كل مازورة .

ويوجد في بلاد مختلفة عدد من المصانع لإنتاج المترونوم ولكن مترونوم هاليزل هو المفضل لأغلب الموسيقيين لأنه يتميز بالتبركات السموعة والمثوية مع دقات جرس صغير في بداية المازورة لتنبيه الطالب عند التمرين .

النوع الثاني : المترونوم الكهربائي Electric Metronome
والذى ظهر في الولايات المتحدة عام ١٩٣٨ ويطلق عليه Electronome
البيكترونوم والذى اخترعه Franz Manufacturing ويستعمل ميكانيكية كهربائية وله موتور يشير الى السرعة ولكن لا يوجد به بندول أو ميكانيكية الساعة والأرقام توضيح أيضاً من ٤٠ : ٢٨٠ والسرعة المطلوبة تحديدها مثل تعيين الساعة للوقت بالدقائق لحركة العقرب الموجود على سطح الساعة ويوجد شاكوش صغير الذى يذق على لوحة تصويت صغير وهذا النوع من المترونوم يقال أنه ضبط ب ١٢٠/١ ثانية

النوع الثالث :

المترونوم الصغير :

وهو أحدث الأنواع فهو مترونوم الجيب وهو في حجم ساعة اليد ويحتوى فقط على بندول الساعة للضبط فقط .

وفيما يلي تعرض الباحثة استخدام بعض المؤلفين المشهورين لآلة المترونوم استخدام المترونوم عند بعض المؤلفين المشهورين منذ اختراعه :
- بيتهوفن (١٧٧٠ - ١٨٢٧) أول من استخدم أرقام المترونوم لكل حركة من سيمفونياته .

- شوبان (١٨١٠ - ١٨٤٩) كان يستخدم المترونوم فقط وهو يدرس كطريقة لاختبار صحة تمرين الطالب بمفرده .

- شومان (١٨١٠ - ١٨٥٦) لم يستخدم المترونوم للمنوعات التى تحمل عناوين وصفية مثل مقطوعاته للصغار

(Album for the young)

والذى اعادت كلاراشومان بغد ما توفى شومان كتابته ونشره وأضافت بعض السرعات الخاصة بها .

— ديبوسى (١٨٦٢ — ١٩١٨) وكان يعتقد أن رقم المترونوم الذى يكتب فى أول المقطوعة الموسيقية ينطبق على المازورة الأولى فقط .
— بارتوك (١٨٨١ — ١٩٤٥) استخدام المترونوم مع استخدام-
لحساب السرعة بالثوانى فى آخر المقطوعة .

ان أكبر فائدة لاستخدام المترونوم لنشيت السرعة تكمن فى عزف المقطوعات التكنيكية والرقصات السريعة والمارشات ولكن استخدام غير فعال فى الموسيقى الرومانتيكية بشكل منتظم لأنها تحتاج فى كثير من الأحيان الى استخدام التعويض *Tempo Rubato* الذى يعنى التدرج فى السرعة أو فى البطء .

السرعة Tempo

يهتم كل عازف بالتعرف على السرعة المناسبة لأداء كل مقطوعة موسيقية التى قد تكون سريعة أو متوسطة السرعة أو بطيئة ، والذى يدل على هذه السرعة هى الاصطلاحات الايطالية التى يكتبها المؤلفون على المقطوعة الموسيقية من جهة اليسار والتى ظهرت فى أواخر القرن السابع عشر وتدل على درجة السرعة مثل *Presto, adagio, Largo* وغيرها . وبعد ذلك اخترعت آلة المترونوم ووضع الرقم الذى يحدد سرعة المترونوم بجانب المصطلج الايطالى الدال على درجة السرعة المطلوبة للمؤلفة الموسيقية . وتكون حسب رغبة المؤلف وهى كالتالى :

- ١ — *Adagio* بطيء جدا (بحذر وسهولة) .
- ٢ — *Lento* بطيء جدا (بجدية) .
- ٣ — *Largo* بطيء (بثقل — عريض) .
- ٤ — *Andante* معتدل (كخطوات المشى) .
- ٥ — *Allegro* سريع (بمرح) .
- ٦ — *Vivace* سريع جدا (بحيوية) .
- ٧ — *Presto* سريع جدا (بحماس) .

وأحيانا تسبق تلك الاصطلاحات بعض الصفات مثل :

- ١ — *Molto* كثيرا

| | | |
|--------|-------------|-----|
| Poco | بشيء ما | - ٢ |
| Piu | أسرع قليلاً | - ٣ |
| Meno | أقل | - ٤ |
| Etto | الغاية | - ٥ |
| Sempre | دائماً | - ٦ |

وقد يتفاوت مدلول هذه الاصطلاحات من مؤلف لآخر فهناك مثلاً لفظة (Allegro) بمعنى سريع نجد لها عند باخ تختلف عنها عند بيتهوفن. فنجدها عند الأول أبطأ في سرعتها عنها عند الثاني ، وكذلك الحال عند تفسير أداء الموسيقى فإنها تختلف عند عازف أوقات لفرقة أوركسترا ليه عنها عند آخر .

وقد يقتضى أداء جزء موسيقى أيضاً عدم الالتزام بالسرعة المحددة. للمقطوعة ككل ويعبر عن هذه التحويلات بالاصطلاحات الآتية بوضعها في سياق المقطوعة الموسيقية .

بعض الاصطلاحات التي تستخدم للاسراع :

| | | |
|-------------|---|-----|
| Animato | أنشط مما سبق | - ١ |
| Accelerando | أسرع في الحركة (التدرج في زيادة السرعة) | - ٢ |
| Doppio | ضعف السرعة السابقة | - ٣ |
| Piumosso | أكثر قليلاً في السرعة عما سبق | - ٤ |
| Piumoto | أكثر قليلاً في السرعة عما سبق | - ٥ |
| Stretto | أسرع الخطى | - ٦ |

بعض الاصطلاحات التي تستخدم للإبطاء

| | |
|-------------|-------------------------|
| Rallentando | - ١ |
| Ritardance | في إبطاء السرعة عما سبق |
| Ritenuto | |

- ٢ - Salargando - Allargando في اتساع وإبطاء عما سبق .

وقد حدد المؤرخين الفرنسيين السرعة عن طريق المترونوم منذ

١٦٦٤ للرقصات المهمة .

- ١ - ألأمند Allemand ١٢٠ لكل نبرتين فى المازورة .
 - ٢ - كورانت Courante ٨٢ : ٩٠ لكل ثلاث نبرات فى المازورة .
 - ٣ - جافوت Gavotte ٩٨ : ١٥٢ لكل نبرتين فى المازورة .
 - ٤ - جيج Gigue ١٠٤ : ١٢٠ لكل نبرتين فى المازورة .
 - ٥ - مينويت Menuet ٧٠ : ٨٠ لكل نبرة واحدة .
 - ٦ - ريجادون Rigaudon ١١٦ : ١٥٢ لكل نبرتين فى المازورة .
 - ٧ - سرانبل Sarabandi ٦ : ٨٠ لكل ثلاث نبرات فى المازورة .
 - ٨ - تامبورين Tambourin ١٧٦ لكل نبرتين فى المازورة .
- أما السرعة المفضلة عند الايطاليين تعبيراً عن روح ووصف الطابع أكثر من التعبير عن درجة السرعة Allegro بمعنى (مريح) وتدل على أن يكون الأداء مريحاً وليس سريعاً فقط Adagio (هادئاً) وليس بطيئاً فقط ، Vivace (حيوية) العزف يكون بحيوية .
- وفى منتصف القرن ١٨ أصبحت السرعة مثل الوقت الحاضر والمستخدم الآن .

وفى عام ١٧٥٢ حدد كوانتز "Johann Joachim Quantz" (١٦٩٧ - ١٧٧٣) السرعات حسب سرعات المترونوم الموضحة كالتالى:

- ١ - Presto, Allegro assai = ١٦٠
- Vivace, Allegro, Allegro Moderato = ١٢٠
- ٣ - Allegretto = ٨٠
- ٤ - Adagio Cantabile = ٨٠ ●
- ٥ - Adagio assai = ٤٠

ومن الأهمية بمكان تحديد السرعة تبعاً للحركة السائدة للحن المقطوعة الموسيقية .

فالمقطوعة المليئة بالإيقاعات الصغيرة أو أو حليات معقدة، أو هارمونيات لكل نغمة ، تحتاج أن تكون سرعة النوار فيها بطيئة ، بينما المقطوعة التى لا توجد بها نغمات قصيرة من ، وحليات بسيطة ، وتغير فى الهارمونيات لكل بلائش ● فقط (تحتاج أن تكون النوار سريعة .

كما أن السرعة تتوقف تبعاً للمؤلفة الموسيقية فإذا كانت مؤلفة من نوع الارتجال - بريليود - نوكتة ، تكون السرعة حرة نوعاً ، أما إذا كانت أعمالاً مجزأة ، ومجموعات تنويعات ، ربما يكون بها تغيير في السرعة عند الانتقال من جزء إلى آخر ، ما في القوالب الموسيقية مثل الرقصات والفيوج فان السرعة لا تتغير .

وفي منتصف القرن الثامن عشر اتجه المؤلفون إلى زيادة الاهتمام باستخدام علامات السرعة في وضع كلمة *Tempo* للدلالة على الرجوع إلى السرعة الأساسية للمقطوعة بعد الكلمة الدالة على التدرج في البطء *Ritardando* ويغلب استخدامها في العصر الرومانتيكي لأنه من الخطأ في العصر الكلاسيكي أن يكون عزف جزء من الحركة بسرعة مختلفة عن الأخرى بدون أي علامة موضوعة من المؤلف نفسه على المسبوبة . مثل اختلاف السرعة في قسم العرض في حركة الصوناتا عنه في قسم إعادة العرض .

أما في بعض حركات صوناتات شوبرت ، فإنها تتطلب اختلافاً في السرعات والتناقض الجاد واختلاف الطابع في الألحان مثل صوناتا لا الصغير مصنف ٤٢ (D. 845) من الصعب وجود «رعة واحدة في الموضوعين فالموضوع الأول سريع جداً والموضوع الثاني بطيء جداً . ويستخدم شوبان الإيقاع الحر في المازوركا ولكن ليس كل مؤلفات شوبان من نوع المازوركا بها اختلاف في السرعات مثل مازوركا شوبان لا يعول مصنف ٣٤ رقم ٣ واحدة من أكثر المازوركات محافظة في وجود سرعة مناسبة مع تغيير بسيط لأعطاء روح للموسيقى .

ويعني اصطلاح *Tempo Rubato* الأداء بشيء من الحرية في السرعة عن طريق الاستعارة والتعويض ، أي زيادة نسبة السرعة تدريجياً عند الصعود لقمة الجملة الموسيقية وتعويضها بالبطء المتدرج في النزول من القمة للتعبير عن الاحساس بالخاتمة .

ونلاحظ أن التعويض في الزمن كان من السمات الواضحة للمؤلفات الموسيقية في العصر الرومانتيكي لأنه يساعد على اظهار روح ذلك العصر الذي تميز بالعاطفة الرومانسية . وكان (شوبان) من أشهر مؤلفي هذا العصر الذي استخلص هذا الأسلوب بكثرة في مؤلفاته .

الدراسات عند المؤلفين عينة البحث :

- كتب تشيرنى ١٠٠ دراسة مصنف ٥٥٩ ٣٠ دراسة مصنف ..
٨٤٩ ، ٢٤ دراسة مصنف ٦٣٦ ، ٤٠ دراسة مصنف ٢٩٩ ، ٥٠ دراسة مصنف ٧٤٠ ، ولكن اتضح أن استخدام المترونوم والاصطلاحات الدالة على السرعة الا فى مصنف ٨٤٩ ، ٢٩٩ ، ٧٤٠ لذا اختارت الباحثة عينة البحث من هذه المصنفات - كتب شوبان ٢٧ دراسة ، منها ١٢ دراسة مصنف ١٠ ، ١٢ دراسة مصنف رقم ٢٥ ، وثلاث مقطوعات منفردة .
- كتب سكراباين ١٢ دراسة مصنف ٨ ، ٨ دراسات مصنف ٤٢
٣ دراسات مصنف ٦٥ .

ثانيا : الجزء التطبيقي :

فى محاولة تطبيق بارتوك فى حساب الزمن لكل مقطوعة لها سرعة مترونوم بطريقة حسابية لتحديد بها بالثوان اذا لم تتوفر لدى الصالبي آلة المترونوم .

تعرض الباحثة النموذج التالى لحساب مقطوعات بارتوك من استنتاج الباحثة وهو عبارة عن :

عدد الوحدات الموسيقية فى التمرين \times الدقيقة بالثوان
او المقطوعة كلها

$$= \frac{\text{السرعة بالثوانى}}{\text{عدد سرعة المترونوم}}$$

مثال رقم (١) بارتوك ميكروكوسس Mirokosmos رقم ١

$$= \frac{٣٢ \text{ نوار } \times ٦٠ \text{ ثانية}}{٩٦ \text{ سرعة المترونوم المطلوبة بالثوانى}} = ٢٠ \text{ ثانية (وهو الزمن المدون فى نهاية المقطوعة)}$$

مثال رقم (٢) بارتوك من مؤلفة السنويت Pengetos (Petite suite)

$$= \frac{١٢٦ \text{ نوار } \times ٦٠ \text{ ثانية}}{١١٦ \text{ سرعة المترونوم المطلوبة}} = ٦٥ \text{ ثانية (وهو الزمن المدون فى نهاية المقطوعة)}$$

مثال رقم (٣) بارتوك مقطوعات للأطفال
Bartok for Children Children at play

٤٨ نوار \times ٦٠ ثانية

٣١٣٠ ثانية وبالتقريب ٣٢ ثانية
٩٥ سرعة المترونوم المطلوبة
(وهو الزمن المكون في آلة المقطوعة)

وهكذا لو طبقت نفس المعالجة الاحصائية على تمارين ومقطوعات
بارتوك كلها فنجد حسابه الثواني بنفس الطريقة السابقة للمقطوعات
المحددة سرعتها بالمترونوم .

وقد اتبعت الباحثة نفس الطريقة في المقطوعات المختارة عينة البحث
مع الأخذ في الاعتبار لامكانيات الطالب التكنيكية لأن مستوى السرعة
يتعلق بمستوى التكنيك عند الطالب ، وهذا لا يعنى أن يعرف Andante
عندما تكون المقطوعة في زمن Allegro مع العلم بأن زمن الـ Allegro
يختلف اختلافا طفيفا من شخص لآخر .

عينة البحث : اختارت الباحثة ثلاث مقطوعات لكل من شيرنى
مصنف رقم ٨٤٩ ، ٧٤٠ وشوبان مصنف ١٠ ، ومصنف ٢٥ ، وستريابين
مصنف رقم ٨ ، ومصنف رقم ٤٢ المحدد بهم سرعة المترونوم والصطلح
الذال على السرعة لتطبيق فكرة بارتوك في حساب الزمن لكل مقطوعة
لها سرعة مترونوم بطريقة حسابية لتحديد لها بالثوان اذا لم تتوفر لدى
الطالب آلة المترونوم مما يسهل على الطالب أدائها بالشكل المطلوب وذلك
على النحو التالي :

المقطوعة الأولى عند كل منهم : تتساوى في أنها أبدا سرعة عند كل
منهم وتتقارب فيها قيمة النور بالمترونوم كما يلي :

— تشيرنى مصنف ٧٤٠ رقم ٢٦ ل = ٦٪ السرعة Lento moderato

شوبان مصنف ٢٥ رقم ٧ ل = ٥٨ السرعة Lento

ستريابين مصنف ٨ رقم ٨ ل = ٥٢ السرعة Lento (temperubato)

المقطوعة الثانية عند كل منهم : تتساوى في السرعة بقيمة النور
المترونوم كما يلي :

تشيرنى مصنفاً ٨٤٩ رقم ٢٤ ل ● = ١١٢ السرعة Allegro Moderato

شويان مصنفاً ١٠ رقم ١٢ ل ● = ١١٢ السرعة Allegro confuccho

سكريبين مصنف ٤٢ رقم ٢ ل ● = ١١٢ السرعة Allegro

المقطوعة الثالثة عند كل منهم : تتساوى فى أنها أسرع مقطوعة عند

كل منهم بالنسبة لمصطلح السرعة وقيمة النوار كما يلى :

تشيرنى مصنف ٧٤٠ رقم ١٤ ل ● = ٧٠ السرعة Allegro

شويان مصنف ٢٥ رقم ٥ ل ● = ١٥٢ السرعة Vivace

سكريبين مصنف ٤٢ رقم ١ ل ● = ٢٠٠ السرعة Presto

نتائج البحث :

أولاً : حساب السرعة بالثوانى للمقطوعات عينة البحث :

١ - دراسة تشيرنى مصنف ٧٤٠ رقم ٢٦ ميزان السلم لا الكبير.

$$= \frac{60 \times 192}{76} = 151.06 \text{ ثانية}$$

- دراسة شويان مصنف ٢٥ رقم ٧ ميزان سلم دو ديز الصغير.

$$= \frac{60 \times 204}{58} = 211.03 \text{ ثانية}$$

- دراسة سكريبين مصنف ٨ رقم ٨ ميزان سلم لا بـحـوـلـ الكبير.

$$= \frac{60 \times 129}{52} = 148.84 \text{ ثانية}$$

٢ - دراسة تشيرنى مصنف ٨٤٩ رقم ٢٤ ميزان سلم رى الكبير.

$$= \frac{60 \times 128}{112} = 68.57 \text{ ثانية}$$

- دراسة شوبان مصنف ١٠ رقم ١٢ ميزان سلم دو الصغير

$$180 \text{ ثانية} = \frac{60 \times 336}{112}$$

- دراسة سكريابين مصنف ٤٢ رقم ٢ ميزان سلم خادييز الصغير

$$3321 \text{ ثانية} = \frac{60 \times 72}{112}$$

٣ - دراسة تشيرني مصنف ٧٤٠ رقم ١٤ ميزان سلم سول الصغير

$$1005 \text{ ثانية} = \frac{60 \times 268}{160}$$

- دراسة شوبان مصنف ٢٥ رقم ٥ ميزان سلم صوا الكبير

$$7342 \text{ ثانية} = \frac{60 \times 186}{102}$$

$$1928 \text{ ثانية} = \frac{60 \times 36}{112}$$

- دراسة سكريابين مصنف ٤٢ رقم ١ ميزان سلم ري بيمول الكبير

$$10787.5 \text{ ثانية} = \frac{60 \times 342}{192}$$

وبنفس الطريقة السابقة يمكن تطبيقها على باقي المقطوعات التكنيكية التي لا تتطلب في أدائها الروح الرومانتيكية والعزف الجعير الذي يحتاج الى شيء من المرونة في حساب السرعة بالتواني بهذه الدقة .

ثانياً : المقارنة :

توصلت الباحثة الى النتائج التالية بالنسبة لمقطوعات الدراسات
(Etudes) عينة البحث لظهار أوجه التشابه وأوجه الاختلاف
بينهم :

أوجه التشابه :

- لا يوجد بالمقطوعات عينة البحث تغيير سواء في الميزان أو السرعة
داخل المقطوعة عند تشيرني في دراساته مصنف ٧٤٠ رقم ٢٦ ، مصنف
٨٤٩ رقم ٢٤ مصنف ٧٤٠ رقم ١٢ ، وكذلك عند سكريبين في دراساته
مصنف ٤٢ رقم ٢ أما شوبان فيوجد عنده تغيير في السرعة داخل
المقطوعة الواحدة .

- يوجد تغيير في سرعة المترونوم داخل المقطوعة عند شوبان
مصنف ٢٥ رقم ٥ Piu lento الى Vivace وعند سكريبين
مصنف ٨ رقم ٨ من Lento الى Poco piu vivo ولم يوجد
عند تشيرني .

- توجد كلمة Tempo داخل المقطوعة بعد المصطلح الدال
على إبطاء السرعة (rito) للرجوع الى السرعة الأساسية مرة أخرى
عند شوبان في دراساته مصنف ٢٥ رقم ٧ ، ومصنف ٢٥ رقم ٥ ،
ومصنف ١٠ رقم ١٢ ، وعند سكريبين مصنف ٨ رقم ٨ أما عند تشيرني
فلم يرد ذكر هذه الكلمة .

أوجه الاختلاف :

- دراسات تشيرني تلتزم بسرعة محددة ولا يوجد بها أى إبطاء أو
تسريع وهو يدل على أسلوب العصر الكلاسيكى والهدف من هذه
المقطوعات خدمة العناصر التكنيكية البحتة سواء أرييجيات أو سسلايم
أو كثافات الخ .

- دراسات شوبان مليئة بالعناصر المعبرة الرومانتيكية بجانب
التكنيكية والتعويض الزمنى Tempo rubato واستخدام اللواس

بكثرة مما يتطلب من الدارس المتقدم تحقيق الأداء المطلوب من المؤلف
وتعبيرا عن روح العصر وترجمة الموسيقى للمستمع .

— دراسات سكريابين يوجد بها اسراع وإبطاء داخل المقطوعة
الواحدة .

توصيات عند استخدام المترونوم :

— عدم استخدام المترونوم مرات كثيرة أثناء التدريب حتى لا يعتبر
مسندا أو عجاذا يرتكز ويعتمد عليه الطالب ويفقد احساسه الطبيعي
للسرعة السليمة المنتظمة .

— عدم استخدام المترونوم عند عزف الطالب لمقطوعات تحتاج الى
احساس وتعبير لكل المقطوعة ويمكنه فقط في بداية المقطوعة .

— استخدام المترونوم لتسهيل وتثبيت تمرينات تكنيكية مثل
الثالقات المفككة أو الدراسات أو هانوا أو اجزاء منفردة لبعض الأعمال
التي تحتاج لمساعدة تكنيكية خاصة . ويبدأ فيها الطالب بسرعة بطيئة
ثم تزداد السرعة بالتدريج حتى يحصل الطالب على السرعة المطلوبة .

— أفضل سرعة للمبتدئين ما بين النوار ل ● = ٨٢ : ٨٤ ويعتقد
الطالب أن العزف البطيء دائما أسهل ولكن يحتاج الى تثبيت وضخ
العضلات والمفاصل المستخدمة في العزف السريع .

— عدم الاعتماد كلية على المترونوم عند التدريب خاصة المؤلفات
التي تحمل عناوين وصفية أو من العصر الرومانتيكي حتى لا تفقد
المقطوعة حيويتها .

— محاولة حساب الزمن التي تستغرقه المقطوعة بالطريقة المذكورة
في البحث والالتزام بها كلما أمكن ذلك .

— عزف مقطوعات صغيرة ل بارتوك حتى الوصول للسرعة المطلوبة
والمحددة في آخر المقطوعة. بالثنائي ثم تطبق بعد ذلك على مقطوعات
أكبر .

— اختيار المقطوعات التي تتناسب مع إمكانية الطالب التكنيكية
حتى يؤدي السرعة المحددة للمقطوعة بفرق بسيط عن سرعتها حتى لا يرهق
الطالب ويفسد جمال سير اللحن والتعبير .

مراجع البحث

- ١ - أدولف دانهاوزبر : نظرية الموسيقى : ترجمة محمد رشاد بدران -
القاهرة - دار نهضة مصر للطباعة والنشر ١٩٧٩ .
- ٢ - أنطوان رشدي : قواعد الموسيقى الحديثة : القاهرة دار
الموسيقى .
3. Apel, Willi. **Harvard Dictionary of Music**
2nd Edition, 1969.
Cambridge, Mass, Harvard Univ, Press, 1944.
4. Bartok, Bela, **Petite Suite**, Universal Edition, 1983
— **For Children**
— **Mikrokosmos**
5. Bilson, Malcolm; **Performances Practices in classic
piano Music** Indiana, University Press 1988.
6. Chopin, Fredric. **Etudes**. Peters.
7. CZerny, Carl - **Etudes** : Adolf rathordt Dover
8. Denes, Agay. **Teaching Piano Vols I and II**
U.S.A., Hamilton Printing
Company 1981.
9. Ferguson, Howard, **Keyboard Interpretation**
from the 14th London oxford Univ. press, 1977
10. 'Sadie, STanley (Edit). **The New Grove Dictionary**
of Music and Musicians.
Sixth Edition
London, Macmillan & Co., 1980.
11. Scholes, Percy (Edit). **The concise Oxford Dictio-
nary of Music**
Third Edition
London, Oxford Univ., Press 1980.
12. Seriabin, Alexander. **The complete preludes and
Etudes**. Dover, New York.
13. Thompson, Oscar (Edit) **International cyclopedia of
Music and Musicians**
Tenth Edition, London, J.M. Dent, 1975.
14. Westrupm Jack, **Collins Encyclopedia of Music**
London, Collins Press, 1978.

الدرجات المعيارية لإخبارات القدرات الحركية للقبول بشعبة التربية الرياضية بكلية التربية بجامعة الأزهر

د. جمال الدين على العنوي *

د. مصطفى زيدان **

مع بدء العمل بشعبة التربية الرياضية ، بكلية التربية بجامعة الأزهر من العام الجامعى ١٩٩٠ / ١٩٩١ م - ١٤٧٠ / ٢٤١١ هـ ، فقد دخل قطاع من الطلاب الجدد فى دور الاعداد للعمل بمهنة التربية الرياضية ، ولأول مرة منذ انشاء جامعة الأزهر ، وكذلك انشاء كليات التربية الرياضية بمصر . ولعل افتتاح هذه الشعبة ، انما يجرى متسقا مع حاجة الأزهر ، فى أن يمتد اعداده للمعلمين الذين سيضطلعون بالتدريس فى المعاهد الأزهرية بجميع مستوياتها ، الى هذا المجال ، ليكون مدرسى التربية الرياضية والمشرفين الرياضيين فى هذه المعاهد ، ممن تربوا ، فى أحضان هذه الجامعة العريقة ، بتقاليدها الرسوخة وتوجهاتها القيمية . ليكونوا أكثر قربا ، ونفهما وتفاعلا وتكيدا ، مع طلاب الأزهر ، عن غيرهم من خريجي التعليم العام وجامعاته التقليدية . هذا بالإضافة الى ما يوليه الأزهر ، وجامعته للنشاط الرياضى ، والبدنى من اهتمام ، كاعتقاد راسخ أصيل بأهمية هذا النشاط للإنسان المؤمن « المؤمن القوى ، خير وأحب الى الله من المؤمن الضعيف » ، وفى كل خير ، صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم ، « إضافة الى ما يحفل به الكتاب الكريم والسنة النبوية المطهرة من حض على القوة والنشاط » . وقسمت تجريت للطلاب الذين تقدموا للالتحاق بهذه الشعبة ، الاختبارات الحركية والمهارية والصحية ، والشخصية ، التى تصبى فى كليات التربية

-
- (*) أستاذ مساعد بكلية التربية الرياضية بجامعة حلوان .
(**) مدرس بكلية التربية الرياضية للبنين جامعة حلوان .
(« سابقا ») .

الرياضية بالجامعات المصرية الأخرى (حلوان - الاسكندرية - الزقازيق -
المنيا - أسيوط - طنطا - قناة السويس) • والتي تتمثل في :

- ١ - الكشف الطبي المبدئي على القلب •
- ٢ - قياس الطول والوزن •
- ٣ - اختبارات المهارات الرياضية •
- ٤ - اختبار القوام •
- ٥ - اختبارات القدرات الحركية •
- ٦ - الاختبار الشخصى •
- ٧ - اللياقة الصحية العامة (القومسيون الطبي) •

وكما هو معمول به بالنسبة للكليات الأخرى للتربية الرياضية
(٢٣ : ٩٩) ، فإن اجتياز اختبارات الكشف الطبي المبدئي على
القلب ، هو شرط تطبيق الاختبارات على الطلاب وبواسطة الطبيب
المقيم ، يستكمل في نهاية اجتياز جميع الاختبارات والمقابلات السابقة ،
بالكشف الطبي العام (القومسيون) ويعتبر الطالب « غير لائق » إذا
رسب في هذين الاختبارين •

وفي اختبار الطول والوزن يراعى ألا يقل طول الطالب عن ١٦٥
سم مع مناسبة وزن الطالب مع طوله وهو ما يستكمل باختبارات
القوام ، التي يتأكد منها المختبرون من خلو الطالب من العيوب
والتشوهات القوامية •

وفي اختبارات المهارات الرياضية ، يختبر الطالب فى : إحدى
المهارات الرياضية من الألعاب (كرة القدم - كرة السلة - الكرة الطائرة
- كرة اليد - ألعاب المضرب) أو ألعاب القوى أو المنازلات أو الرياضيات
المائية أو الجمباز •

ثم اختبارات القدرات الحركية والتي تشتمل على ستة اختبارات
لقياس عناصر : السرعة ، وتحمل القوة ، والقدرة ، والرشاقة . المرونة ،
والجلد الدورى التنفسى ، والتي تقيسها على التوالى :

- ١ - اختبار ١٠٠ متر عدو (فى أقل زمن) •

- ٢ - اختبار الشد على العقلة (لا كبر عدد من المرات) .
- ٣ - اختبار الوثب العريض من الثبات (لا بعد مسافة) .
- ٤ - اختبار الرشاقة (انبطاح مائل من الوقوف) لا كبر عدد من المرات لمدة دقيقة .
- ٥ - ثنى الجذع أماما وأسفلا (لا بعد مسافة) .
- ٦ - اختبار ٨٠٠ متر جرى (فى أقل زمن) .

ثم الاختبار الشخصى حيث يتأكد المختبرون من خلوص الطالب من عيوب السمع والنطق وبعض المشكلات الصحية أو النفسية أو انشكالية الظاهرة ، وكذا ثقافة ورغبة المختبر فى الانتساب الى هذه المهنة .

ولما كانت هذه الدراسة ليست بصدد تقويم هذه الاختبارات ومدى الحاجة الى اعادة النظر فيها ، وحيث أنها تشمل اختبارات انبجحت من الاختبارات المشهود لها بالصدق والثبات فى قياس العناصر المستهدفة ، فان اهتمام الباحثين ينصرف الى طريقة تقويم اداء الطلاب بهذه الاختبارات فمما يواجهنا فى مجال التربية الرياضية ، ان التقويم لبعض هذه الاختبارات ما زال تقويما ذاتيا للأداء (مثل اختبار القوام ، اختبار الشخصى واختبارات المهارة) مع ما يحمله هذا التقويم من عدم الموضوعية فى كثير من الاحيان كما ان تقويم الاداء فى البعض الآخر هو تقويم موضوعى ، لأخلاف على تسجيل نتائجه كما فى اختبارات القدرات الحركية ، حيث تكون وحدات القياس موضوعية : ثانية - سم - عدد مرات) الا ان مشكلة الاختبارات الاخيرة يكمن فى ان ما نحصل عليه من درجات خام للأداء ليس لها أى دلالة الا اذا رجعنا الى معيار يحدد معنى هذه الدرجات ، حتى يمكن تفسير معنى هذه الدرجات ، ومركز الشخص بالنسبة لقرانه . ومستواه ، كما ان من الصعوبات التى نحتاج معها الى هذه المعايير ، هو اختلاف وحدات القياس المستخدمة للاختبارات المختلفة ما بين زمن - ومسافة - وعدد مرات تكرار ، حيث يصعب ، تحديد مركز الشخص بجمع عدد مرات الاداء ، على زمن العدو الذى يسجله ، على المسافة التى يشبها ، لأن

وحدات القياس units of measurement المستخدمة ليست

من نوع واحد (٢ : ١٧٢ - ١٧٣) .

ومن هنا يسعى الباحثان الى تحويل الدرجات الخام (مختلفة
الوحدات) الى درجات معيارية (ز موحدة في وحداتها) ، وعادة ما تأخذ
هذه المعايير شكل جداول يطبق عليها البعض اسم (المتسطرة)
(٢١ : ٢٧) . وهذه المعايير ودرجاتها المعيارية ترتبط بمجتمع العينة
التي يطبق عليها هذه الاختبارات ، ومن ثم فان معايير الاداء لاختبار
مبين قد تختلف من مجتمع لآخر ، حسب الظروف المحيطة بالعينة
وامكاناتها .

هذه الدراسة محاولة من الباحثين لاستخلاص درجات معيارية لطلاب
الأزهر الراغبين في الالتحاق بشعبة التربية الرياضية بجامعة الأزهر .
من خلال أدائهم لهذه الاختبارات ، تضمن موضوعية تقويم أدائهم
وترتيبهم ومقارنتهم وتفسير نتائجهم لاختيار أفضل العناصر منهم ، وقد
تكون بمثابة درجات قبلية تتيح مقارنة تأثير دراستهم بالشعبة الوليدة
بعد فترة من الزمن .

الهدف من البحث :

التوصل الى درجات معيارية لاداء اختبارات القدرات الحركية
للطلبة المتقدمين للالتحاق بشعبة التربية الرياضية بكلية التربية الرياضية
جامعة الأزهر .

الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات السابقة لاستخلاص مستويات معيارية للأداء
الحركي والمهاري في المجال الرياضي ، وتنوعت أهدافها ووسائلها
لإستخلاص هذه المعايير والدرجات . وبغامة فقد شملت هذه الجهود
الاتجاهات الآتية :

١ - تحديد الدرجات المعيارية لبعض عناصر اللياقة البدنية عامة أو
المرتبطة بالتأهيل لرياضات معينة أو القبول في المهنة .

- ٢ - تحديد الدرجات المعيارية لمسابقات ألعاب القوى والسباحة .
- ٣ - تحديد المستويات والدرجات المعيارية لمهارات الألعاب الجماعية والفردية .

ومن أمثلة دراسات المجموعة الأولى : دراسة على جلال (١٩٧٥) وبسيلة أبو زيد (١٩٨٤) لتحديد المستويات المعيارية للياقة البدنية الخاصة بالجهاز ، الأولى للناشئين والثانية لطالبات الفرقة الأولى لكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة . وكذا دراسة نبيلة حليفة ونبيلة ضيحي (١٩٧٨) ودراسة عطيات عطا وسلوى عسل (١٩٨٤) لعمل مستويات معيارية خاصة بالطالبات المتقدمات بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة الأولى للقوة العضلية للذراعين والكتفين والثانية للسرعة والتحمل والقدرة للذراعين والرجلين . ومنها أيضا دراسة بثينة واصل (١٩٧٨) ودراسة محمد صلاح الدين محمود (١٩٨٢) وليلى المسيدى (١٩٨٨) لعمل مستويات معيارية للصفات البدنية وعناصر اللياقة البدنية ، كانت الأولى للمراحل السنية المختلفة بمحافظة الاسكندرية والثانية لتلاميذ المرحلة الثانوية العليا بمحافظة الخرطوم والثالثة للتلميذات من سن ١٠ - ١٦ سنة بدولة الامارات العربية المتحدة .

كما أجريت دراساتان لاختبارات القدرات البدنية للقبول بكليات التربية الرياضية ، الأولى دراسة محمد مسعود فرغلى (١٩٨١) لوضع درجات معيارية للاداء الحركى فى اختبارات القدرات للالتحاق بكليات التربية الرياضية للبنين . والثانية دراسة سلوى عسل وآخرين (١٩٨٧) لتحديد مستويات معيارية لاختبارات القدرات البدنية للطالبات المتقدمات بكلية التربية الرياضية للبنات بالزقازيق .

أما المجموعة الثانية من الدراسات لتحديد المستويات المعيارية فى ألعاب القوى والسباحة والجهاز فى أمثلتها : دراسة احمد هاجر (١٩٧٤) لوضع جداول معيارية لمسابقات الوثب بأنواعه لتلاميذ

المرحلة الاعدادية بالجيزة ، ودراسة وفاء أمين (١٩٧٨) واقبال كامل
ن (١٩٨٠) ونبيلة عبد الرحمن (١٩٨٠) لتحديد مستويات معيارية
لمسابقات الميدان والاضمار للفتيات ، كانت الاولى لدور المعلمات (شعبة
التربية الرياضية) ، وكانت الاخيرتان لطالبات كليات لتربية
رياضية بالقاهرة والاسكندرية .

وفي اطار المجموعة الثانية وفي مجال السباحة ، أجرت كوثر كمال
(١٩٨٢) دراسة لوضع جداول معيارية لطرق السباحة الاربع
لطالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة ودراسنى سامى الشريبي
ومتولى حسن (١٩٨٥) وعائدة اسكندر (١٩٨٥) للمستويات المعيارية
لحرق السباحة ومهاراتها لطلبة وطالبات كليتى التربية الرياضية للبنين
والبنات بالاسكندرية .

والمجموعة الثالثة والتي ارتبطت دراساتها بمهارات الالعاب فكان
من أمثلتها : فى مجال كرة السلة دراسة فاطمة عبد المقصود (١٩٧٦)
ودراسة نجوى سليمان (١٩٨٥) لتحديد ووضع مستويات معيارية
لمهارات كرة السلة لطالبات كليتى التربية الرياضية للبنات بالقاهرة
والاسكندرية . وفى مجال كرة القدم دراسة فرج بيومى (١٩٨١)
لتحديد معايير ومستويات لاختبارات المهارات الاساسية لكرة القدم .
ولتحديد المستويات المعيارية لكرة اليد ومهارتها كانت دراسة روحية
أمين (١٩٨٢) ودراسة عصام عبد الخالق وأميرة قنديل (١٩٨٦)
الاولى لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة والثانية لطالبات
كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية .

وفى مجال الكرة الطائرة كانت دراسنى عفاف توفيق ن (١٩٨٥)
ودراسة منى جودة وسهير بسيونى (١٩٩٠) لتحديد المستويات
المعيارية لمهارات الكرة الطائرة لطالبات كليتى التربية الرياضية
الاولى بالاسكندرية والثانية بالقاهرة . ثم كانت المستويات المعيارية
لتقويم مستوى أداء ضربات التمس ، من خلال دراسة سماء جبر
(١٩٨٣) .

وهكذا كان واضحا اهتمام الباحثين باستخلاص المستويات المعيارية للأنشطة الرياضية المختلفة ذات الصلة بتخصصاتهم ، لاحتياجهم الى وسائل موضوعية تسهل تقويم الممارسين ، والتعريف على مستوياتهم ومقارنتهم بعضهم البعض ، أو للحكم على فاعلية البرامج والوسائل المستخدمة ، أو بأغراض التصنيف والتأهل للقبول فى المهنة ، وكلها أغراض هامة للمشغلين بالمهنة . ولقد امتدت هذه الدراسات ، بتنوع تخصصاتها ، واختلاف الوسائل الإحصائية المستخدمة للحصول على تلك المعايير الباحثين بالنسبة للوسائل لاستخراج هذه المعايير فى الدراسة القائمة . ولعل أقرب هذه الدراسات للدراسة الحالية هى دراسة مسعود فرغلى وسلوى عسل ، على اعتبار اهتمامها بمعايير الأداء البدنى للقبول بكليات التربية الرياضية للبنين والبنات إلا أن الاختلاف والتطوير الذى حدث فى الاختبارات المستخدمة فى الدراسة الأولى ، عما يجرى حاليا من اختبارات للقبول ، حيث كان اختبار السرعة (٥٠ م عدو) وليس (١٠٠ م) كالمستخدم حاليا وإستخدام الجرد المنعرج بين الحواجز لقياس الرشاقة بدلا من الاختبار المستخدم حاليا واقتصار هذه الاختبارات على خمسة اختبارات فقط بدلا من (ستة حاليا) لعدم وجود اختبار لقياس عنصر المرونة ، كانت تأمل من العوامل التى تعوق إمكانية المقارنة بين تلك المعايير المستخدمة للقبول فى كليات التربية الرياضية القائمة والشعبة الوليدة - كما أن الاختلاف بين اختبارات الطالبات والطلبة للقبول بكليات التربية الرياضية كان حائلا . هو الآخر لإجراء هذه المقارنات ، مع عدم انسقاط الفوائد التى حصل عليها الباحثان وعلى النحو الذى سبق الإشارة إليه :

إجراءات الدراسة :

أولا : المنهج المستخدم :

استخدم الباحثان المنهج المسحى الذى اعتمد على نتائج الاختبارات التى حصل عليها الطلاب المتقدمون للإلتحاق بشعبة التربية الرياضية

ثانيا : عينة الدراسة :

شملت العينة ٤٩٤ طالبا اجتازوا الكشف الطبي المبدئي من مجموع ٥٧٦ طالبا ٩

ثالثا : الاختبارات المستخدمة :

الاختبارات المستخدمة لاستخراج هذه المعايير هي تلك الاختبارات المستخدمة للقبول بكليات التربية الرياضية بمصر بجامعات (حلوان - الاسكندرية - الزقازيق - المنيا - اسيوط - قناة السويس) وشعبة التربية الرياضية بكلية التربية جامعة طنطا . وقد طبقت هذه الاختبارات للقبول بالشعبة . وتتكون الاختبارات من :

- ١ - اختبار ١٠٠ متر لحمل (لقياس السرعة) .
- ٢ - اختبار الشد من وضع التعلق على العقلة بالمسك من أعلى (لقياس تحمل القوة للذراعين) .
- ٣ - اختبار الوثب العريض من الثبات (لقياس القدرة العضلية للرجلين) .
- ٤ - اختبار (الوقوف) جلوس على اربع . قنف القدمين خلفك (لقياس الرشاقة) .
- ٥ - اختبار (وقوف) ثنى الجذع لابعده منى اماما اسفلا لقياس (المرونة) .
- ٦ - اختبار ٨٠٠ متر جرى لقياس (التحمل الدوري التنفسي) .

المعايير العلمية للاختبارات المستخدمة :

بالرغم من أن هذه الدراسة ليست بصدد استخراج هذه المعاملات بقدر اهتمامها باستخراج معايير الأداء لها على حالتها ، فإن الاختبارات المستخدمة تعتبر من الاختبارات التي أصبح متعارفا عليه في المجال الرياضي صدقها وثباتا ، حيث أنها مفردات من بطاريات متعددة مستخدمة لقياس عناصر اللياقة والصفات البدنية الحركية .

وعلى سبيل المثال فان اختبار :

١ - ١٠٠ متر عدو : ضمن بطارية اختبارات جامعة فلوريدا (٨٠٠ : ١٠٠) واختبار بارو للقدرة الحركية (٢٢ : ٢٣٥) واختبار القدرة الحركية العامة لما كلوى (٢٢ : ٣٢٧) ويذكره أحمد خاطر كتحفة اختبارات السرعة الحركية (٢ : ٢٨٣) .

٢ - اختبار الشد لاعلى : كان ضمن بطاريات اختبارات :

القوات البحرية الامريكية - ومجلس اللياقة البدنية للشباب الامريكى (٢٢ : ٢٣٧) واختبارات جامعة انديانا (٢٢ : ٢٦٧) وفي بطارية فيلشمان اللياقة البدنية (٢٢ : ١٧٧) واختبار اللياقة البدنية للشباب الامريكى . واختبارات جامعات كارولينا الشمالية للياقة (٢٢ : ٢١٧) وشباب كاليفورنيا (٢٢ : ٢٣٥) وميرلاند (٢٢ : ٢٣٥) . وكان معامل ثبات هذا الاختبار ٩٣٠ ر عند فيلشمان (٢١ : ١٧٧) ، ٩٢٥ ر عند براون (٢٠ : ١٥٠) .

٣ - اختبار الوثب العريض من الثبات :

ضمن اختبارات اللياقة البدنية للشباب الاندونيسى (٢٢ : ١٩٣) وكارولينا الشمالية (٢٢ : ٢١٧) وشباب كاليفورنيا (٢٢ : ٢٣٥) وشيكاغو للياقة البدنية (٢٢ : ٢٣٥) وغيرها . ومعامل ثبات الاختبار عند كلايتون ٩٦٣ ر وعند نصر رضوان ٨٥٠ ر (٢٠ : ٩٣) .

٤ - اختبار ثنى الجذع املأ أسفل وقد حصلت بولى

على معامل ثبات للاختبار ٩٣٠ ر (٢٠ : ٢٤١) وهو ضمن الاختبار الالماني للياقة البدنية (٢٢ : ٢٢٩) .

٥ - اختبار الانحناء المائل من الوقوف :

وهو ضمن بطارية اختبارات كارولينا الشمالية (٢٢ : ٢٢٥) ومجلس اللياقة البدنية للشباب الامريكى وجامعة انديانا وانفسوات البحرية الامريكية . وقد حصل نصر رضوان على معامل ثبات للاختبار يبلغ ٩٧ ر . وهو يقيس التحمل العام والرشاقة اذ ما أدى في ١٠ ث . (٢٠ : ١٦٠) .

٦ - اختبار ٨٠٠ م :

وقد حصل نصر رضوان على معامل ثبات للاختبار يبلغ ٨٥٠٪ .
وهو لقياس كفاءة الجهازين الدوري والتنفسى (٢٠ : ٢١٤) .

رابعاً : خطوات الاجراء :

- ١ - التحضير لاجراء الاختبارات واعداد الاجهزة والادوات وأماكن اجراء الاختبارات واستمارات تسجيل النتائج .
- ٢ - اعداد مجموعة من الايدى المساعدة من المدرسين المساعدين والمعيدين من كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة للمساعدة فى الأعمال الادارية وقيادة الطلاب فى انتقالاتهم بين اللجان المختلفة للاختبار .
- ٣ - تشكيل لجان الاختبار من الاساتذة والاساتذة المساعدين وبعض المدرسين من كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة .
- ٤ - أداء الاختبارات للطلاب وتسجيل النتائج فى الفترة من ١٩٩٠/١٠/٢٥ - ١٩٩٠/١٠/٢٠ .
- ٥ - المعالجة الاحصائية للبيانات واستخلاص النتائج .

خامساً : الأسلوب الاحصائى المستخدم :

استخدم الباحثان المعيار الثانى لاحتساب الدرجات المعيارية لاختبارات القدرات الحركية للطلاب ، الا انهما قاما بقسمة الدرجة التائية على عشرة حتى تصبح الدرجة من عشر درجات بسهولة استخدامها ، وكما هو معمول به عند تقويم هذه الاختبارات فى كليات التربية الرياضية المناظرة .

وقد أورد الباحثان فى نهاية التقرير جدولاً يسهل استخدامه عند اجراء هذه الاختبارات ملحق (١) .

عرض النتائج :

جدول (١)

تبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار عدو ١٠٠ متر

| الدرجة الخام (ثانية) | الدرجة الخام (ثانية) | الدرجة الخام (ثانية) | الدرجة التائية | الدرجة الخام (ثانية) |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------|---------------------------|
| ١٢ر٣ | أو أقل | ١٠ | ١٤ر١ | ١٥ر٤ |
| ١٢ر٤ | | ٩ر٣ | ١٤ر٢ | ١٥ر٤ |
| ١٢ر٥ | | ٨ر٧ | ١٤ر٣ | ١٥ر٣ |
| ١٢ر٦ | | ٧ر٤ | ١٤ر٤ | ١٥ر٢ |
| ١٢ر٧ | | ٧ر١ | ١٤ر٥ | ١٥ر٢ |
| ١٢ر٨ | | ٦ر٥ | ١٤ر٦ | ١٥ر١ |
| ١٢ر٩ | | ٦ر٦ | ١٤ر٧ | ١٥ر٥ |
| ١٣ر٥ | | ٦ر٥ | ١٤ر٨ | ١٥ر٥ |
| ١٣ر١١ | | ٦ر٤ | ١٤ر٩ | ١٥ر٥ |
| ١٣ر١٢ | | ٦ر٤ | ١٥ر٠ | ١٥ر٦ |
| ١٣ر١٣ | | ٦ر٣ | ١٥ر١ | ١٥ر٦ |
| ١٣ر١٤ | | ٦ر٢ | ١٥ر٢ | ١٥ر٤ |
| ١٣ر١٥ | | ٦ر١ | ١٥ر٣ | ١٥ر٣ |
| ١٣ر١٦ | | ٦ر٥ | ١٥ر٤ | ١٥ر٤ |
| ١٣ر١٧ | | ٦ر٥ | ١٥ر٥ | ١٥ر٥ |
| ١٣ر١٨ | | ٥ر٩ | ١٥ر٦ | ١٥ر٦ |
| ١٣ر١٩ | | ٥ر٥ | ١٥ر٧ | ١٥ر٦ |
| ١٤ر٥ | | ٥ر٥ | ١٥ر٨ | ١٥ر٥ |

تبين نتائج اختبار ١٠٠ متر عدو أن أقل زمن كان ١٢ر٣ ثانية .
وأكبر زمن كان ١٧ر٦ ثانية وهما يقابلان الدرجتين ١٠ ، صفر على التوالي .
وإن الدرجة التائية المتوسطة ٥٠ تقابل زمن قدره ١٤ر٤ ث .

جنتول (٢)

يبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار الشد على العقلة

| الدرجة التائية | الدرجة التائية الدرجة الخام (تكرار) | الدرجة الخام (تكرار) |
|----------------|--|---------------------------|
| ٥ر٧ | ١٠ | ١ر٢ |
| ٥ر٩ | ١١ | ١ر٣ |
| ٦ر٢ | ١٢ | ٣ر٤ |
| ٦ر٤ | ١٣ | ٣ر٩ |
| ٦ر٦ | ١٤ | ٤ر٢ |
| ٧ر٠ | ١٥ | ٤ر٥ |
| ٨ر٧ | ١٦ | ٤ر٩ |
| ٩ر٣ | ١٧ | ٥ر٢ |
| ١٠ | ١٨ أو أكثر | ٥ر٤ |

يبين نتائج اختبار الشد على العقلة تراوح الدرجات التائية بين ٩ر٢ و ١٠ درجة الأداء شدة واحدة و ١٠ درجات لمن يؤتى ١٨ شدة أو أكثر .

جداول (٣)

يبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار الوثب العريض

| الدرجة الخام | الدرجة التائية الدرجة الخام | الدرجة التائية |
|--------------|-----------------------------|----------------|
| (سم) | (سم) | |
| ١٤٠ | ٥٠ | ٤٩ |
| ١٤٥ | ٨ | ٥٤ |
| ١٥٠ | ٩ | ٥٥ |
| ١٥٥ | ١٠ | ٥٨ |
| ١٦٠ | ١٣ | ٦٠ |
| ١٦٥ | ١٧ | ٦٤ |
| ١٧٠ | ١٢ | ٦٥ |
| ١٧٥ | ٢٤ | ٧٤ |
| ١٨٠ | ٢٧ | ٧٧ |
| ١٨٥ | ٢٨ | ٨٧ |
| ١٩٠ | ٤٢ | ٩٣ |
| ١٩٥ | ٤٤ | ٩٠ |
| ٢٠٠ | ٤٩ | |

تبين نتائج اختبار الوثب العريض أن أقل مسافة وثب هي ١٤٠ سم وإن أكبر مسافة وثب هي ٢٦٠ سم . وهي تقابل الدرجات الثمانية عشر ، عشر درجات .

جدول (٤)

يبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار الانبطاح المائل من الوقوف

| الدرجة الخام (تكرار) | الدرجة التائية الدرجة الخام (تكرار) | الدرجة التائية |
|---------------------------|--|----------------|
| ١٢ فأقل | صفر | |
| ١٣ | ٥ر٠ | ٢٨ - ٥ |
| ١٤ | ١ر٠ | ٢٩ ٥ر٢ |
| ١٥ | ١ر٣ | ٣٠ ٥ر٥ |
| ١٦ | ٢ر٨ | ٣١ ٥ر٦ |
| ١٧ | ٢ر٠ | ٣٢ ٥ر٨ |
| ١٨ | ٢ر١ | ٣٣ ٦ر٠ |
| ١٩ | ٢ر٢ | ٣٤ ٦ر١ |
| ٢٠ | ٣ر٤ | ٣٥ ٦ر٥ |
| ٢١ | ٣ر٥ | ٣٦ ٦ر٦ |
| ٢٢ | ٣ر٧ | ٣٧ ٧ر٠ |
| ٢٣ | ٣ر٩ | ٣٨ ٧ر٣ |
| ٢٤ | ٤ر١ | ٣٩ ٨ر٧ |
| ٢٥ | ٤ر٤ | ٤٠ ٨ر٧ |
| ٢٦ | ٤ر٥ | ٤١ ٩ر٠ |
| ٢٧ | ٤ر٨ | ٤٢ فأكثر ١٠ |

تبين نتائج اختبار الانبطاح المائل من الوقوف أن أقل عدد مرات كان ١٣ مرة وأكبرها كان ٤٢ مرة وهما يقابلان الدرجتين التائيتين ٥ر٢ و ٥ر٥ درجات بينما كان متوسط الدرجة التائية ٥ يقابل أداء الطالب ٢٨ مرة ٥

جسول (٥)

| الدرجة الخام (سم) | الدرجة الخام (سم) | الدرجة الخام (سم) | الدرجة التائية | الدرجة التائية |
|------------------------|------------------------|------------------------|-------------------|-------------------|
| ١٧- فقل | ١٧ | ٣ر٤ | صفر | ٥ر٨ |
| ١٦- | ١٨ | ٣ر٧ | ١ | ٦ر٠٠ |
| ١٥- | ١٩ | ٣ر٨ | ٢ | ٦ر١ |
| ١٤- | ٢٠ | ٤ر | ٣ | ٦ر٣ |
| ١٣- | ٢١ | ٤ر١ | ٤ | ٦ر٤ |
| ١٢- | ٢٢ | ٤ر٣ | ٥ | ٦ر٥ |
| ١١- | ٢٣ | ٤ر٤ | ٦ | ٦ر٦ |
| ١٠- | ٢٤ | ٤ر٥ | ٧ | ٦ر٧ |
| ٩- | ٢٥ | ٤ر٧ | ٨ | ٦ر٨ |
| ٨- | ٢٦ | ٤ر٨ | ٩ | ٦ر٩ |
| ٧- | ٢٧ | ٤ر٩ | ١٠ | ٧ر٠٠ |
| ٦- | ٢٨ | ٥ر٠٠ | ١١ | ٧ر١ |
| ٥- | ٢٩ | ٥ر٢ | ١٢ | ٧ر٤ |
| ٤- | ٣٠ | ٥ر٣ | ١٣ | ٨ر٧ |
| ٣- | ٣١ | ٥ر٥ | ١٤ | ٩ر٣ |
| ٢- | ٣٢ فأكثر | ٥ر٦ | ١٥ | ٩ر٠ |
| ١- | | ٥ر٧ | ١٦ | |

يبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار المرونة

تبين نتائج اختبار المرونة ان اقل درجة مرونة هي (- ١٧) سم .
 وافضل درجة مرونة هي (٣٢) سم ، حيث يقابلان الدرجتين التائيتين
 ١٠ ، صفر ومتوسط الدرجات التائية (خمسة) يعادل (+ ١١)
 درجة خام .

جدول (٦) .

بين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار جرى ٨٠٠ متر

| الدرجة الخام | الدرجة التائية | الدرجة الخام | الدرجة التائية | الدرجة الخام | الدرجة التائية | الدرجة الخام | الدرجة التائية |
|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| (دقيقة) | (دقيقة) | (دقيقة) | (دقيقة) | (دقيقة) | (دقيقة) | (دقيقة) | (دقيقة) |
| ٢١٥ | ١٠ | ٢٣٤ | ٧ | ٢٥٣ | ٧ | ٢١٢ | ٩ |
| ٢١٦ | ٩ | ٢٣٥ | ٧ | ٢٥٤ | ٧ | ٢١٣ | ٩ |
| ٢١٧ | ٨ | ٢٣٦ | ٦ | ٢٥٥ | ٦ | ٢١٤ | ٨ |
| ٢١٨ | ٧ | ٢٣٧ | ٦ | ٢٥٦ | ٦ | ٢١٥ | ٨ |
| ٢١٩ | ٧ | ٢٣٨ | ٥ | ٢٥٧ | ٥ | ٢١٦ | ٥ |
| ٢٢٠ | ٦ | ٢٣٩ | ٥ | ٢٥٨ | ٥ | ٢١٧ | ٥ |
| ٢٢١ | ٦ | ٢٤٠ | ٥ | ٢٥٩ | ٥ | | |
| ٢٢٢ | ٦ | ٢٤١ | ٤ | ٢٦٠ | ٤ | | |
| ٢٢٣ | ٦ | ٢٤٢ | ٣ | ٢٦١ | ٣ | | |
| ٢٢٤ | ٦ | ٢٤٣ | ٢ | ٢٦٢ | ٢ | | |
| ٢٢٥ | ٦ | ٢٤٤ | ٢ | ٢٦٣ | ٢ | | |
| ٢٢٦ | ٦ | ٢٤٥ | ٢ | ٢٦٤ | ٢ | | |
| ٢٢٧ | ٦ | ٢٤٦ | ٢ | ٢٦٥ | ٢ | | |
| ٢٢٨ | ٦ | ٢٤٧ | ١ | ٢٦٦ | ١ | | |
| ٢٢٩ | ٦ | ٢٤٨ | ١ | ٢٦٧ | ١ | | |
| ٢٣٠ | ٦ | ٢٤٩ | ١ | ٢٦٨ | ١ | | |
| ٢٣١ | ٥ | ٢٥٠ | ٥ | ٢٦٩ | ٥ | | |
| ٢٣٢ | ٥ | ٢٥١ | ٤ | ٢٦٠ | ٤ | | |
| ٢٣٣ | ٥ | ٢٥٢ | ٤ | ٢٦١ | ٤ | | |

تبين نتائج اختبار جرى ٨٠٠ متر أن أقل زمن هو ٢١٥ ثانية
وأكثر زمن هو ٢١٧ ثانية . وهنا يقابلان الدرجتين التائيتين ١٠
صفر وأن متوسط الدرجة ٥ كان مقابلا للزمن ٢٥٠ دقيقة .

الاستخلاصات :

في حدود عينة الدراسة والاجراءات المستخدمة ، توصل الباحثان الى الاستخلاصات الآتية :

١ - أفضل زمن العدو ١٠٠ متر كان (١٢ر٣) ثانية فأقل ويحصل على عشر درجات وأكبر زمن كان (١٧ر٤) ثانية ويحصل على نصف درجة .

٢ - أكبر عدد لمرات الشد على العقلة كان (١٨) مرة فأكثر ويحصل على عشرة درجات وأقلها كان (١ مرة واحدة) ويحصل ١ر٢ درجة .

٣ - أكبر مسافة للوثب الغريض كان (٢٦٠) سم فأكثر ويحصل على عشرة درجات وأقلها كان (١٤٠) سم وتحصل على نصف درجة .

٤ - أكبر عدد مرات لاختبار د الانبطاح المائل من الوقوف ، كان (٤٢) مرة فأكثر ويحصل على عشر درجات وأقلها كان (١٣) مرة . ويحصل على نصف درجة .

٥ - أفضل مسافة لاختبار د ثنى الجذع اماما أسفل من الوقوف ، كان (+ ٣٢) سم وتحصل على عشر درجات وأقلها كان (- ١٦) سم وتحصل على نصف درجة .

٦ - أفضل زمن لجري ٨٠٠ متر كان (٢ر١٠.٥) دقيقة فأقل ، يحصل عشر درجات وأكبرها كان (٣ر١٦) دقيقة ويحصل على نصف درجة .

التوصيات :

١ - استخدام الجداول المستخلصة للدرجات الثائية المعيارية في هذه الدراسة لتقويم أداء الطلاب المتقنين للالتحاق بشعبة التربية الرياضية بكلية التربية جامعة الأزهر .

٢ - عرض المستويات المعيارية التي تتضمنها الدراسة على الطلاب المتقنين للشعبة قبل أداء الاختبارات حتى تكون حافزا لهم على تحقيق المستويات المطلوبة ، من خلال دليل يمد لهذا الغرض .

٣ - العمل على استخلاص جداول ومستويات معيارية لتقويم مستوى الأداء المهارى للطلاب المتقدمين لكليات التربية الرياضية ، حيث هازال تقويم هذه المهارات يتم ذاتيا دون أسس موضوعية بهذا التقويم ، وذلك من خلال تطبيق اختبارات تحقق هذا الهدف .

٤ - عمل دراسة مقارنة بين المستويات المعيارية للقبول بالليسات وأقسام التربية الرياضية بالجامعات المصرية .

٥ - عمل هذه الدراسات دوريا بغرض تعديل هذه المستويات كلما لزم الأمر .

المراجع :

١ - أحمد ماهر أنور : تحديد مستويات معيارية لمسابقات الوثب فى ألعاب القوى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٢ - أحمد محمد خاطر ، على فهمى البيك : انقياس فى المجال الرياضى ط ٣ ، دار المعارف ١٩٨٤ .

٣ - أقبال كامل محمد : تحديد مستويات معيارية لمسابقات المضمار لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، بحث منشور ، مجلة دراسات وبحوث المجلد الثالث ، العدد الأول ، مايو ١٩٨٠ .

٤ - بشينة محمد واصل : وضع معايير قياسية واختبارات مقننة لعناصر اللياقة البدنية للمراحل البسنية المختلفة بمحافظات الاسكندرية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية ، ١٩٧٨ .

٥ - روحية أمين عبد الله : وضع مستويات معيارية فى كرة اليد لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، مجلة جامعة حلوان ، دراسات وبحوث المجلد الخامس ، العدد الثانى ، يونيو ١٩٨٢ .

٦ - سامى الشربينى ومتولى حسن : وضع مستويات معيارية لطرق السباحة بكلية التربية الرياضية للبنين بالاسكندرية ، مجلة

دراسات وبحوث جامعة حلوان - المجلد التاسع - العدد الثاني .
مارس ١٩٨٦ .

٧ - سعاد محمد جبر : وضع مستويات معيارية في التنس لـالبات .
الصف الأول بكلية التربية الرياضية بالاسكندرية ، بحث منشور
المؤتمر العلمى الرابع بكلية التربية الرياضية للبنين بالاسكندرية
فبراير ١٩٨٣ .

٨ - سلوى موسى عسل وآخرون : تحديد مستويات معيارية لاختبارات
القدرات البدنية للطلّابات المتقدّمات بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقازيق ، بحث المؤتمر العلمى الأول - كلية التربية
الرياضية للبنات بالقاهرة - المجلد السادس يناير ١٩٨٧ .

٩ - عايدة رزق اسكندر : وضع مستويات معيارية لبعض المهارات فى
السباحة لطلّابات كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية ،
مجلة جامعة حلوان ، دراسات وبحوث ، المجلد الثامن ، العدد
الثانى ، ابريل ١٩٨٥ .

١٠ - عصام عبد الخالق وأميرة أبو قنديل : وضع مستويات معيارية
للمهارات الحركية فى كرة اليد لطلّابات كلية التربية الرياضية
للبنات بالاسكندرية ، مجلة جامعة حلوان ، دراسات وبحوث ،
المجلد التاسع ، العدد الثالث ، ابريل ١٩٨٦ .

١١ - عيات عطا بشير ، وسلوى موسى عسل : تحديد مستويات
معيارية للسرعة والتمحمل والقدرة (للذراعين والرجلين) للطلّابات
المتقدّمات بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، بحث منشور ،
صحيفة التربية ، السنة السادسة والثلاثون العدد الأول ، أكتوبر
١٩٨٤ .

١٢ - عفاف احمد توفيق : وضع مستويات معيارية لبعض المهارات فى
الكرة الطائرة لطلّابات كلية التربية الرياضية للبنات
بالاسكندرية ، مجلة جامعة حلوان ، دراسات وبحوث ، المجلد
الثامن ، العدد الثالث ، ابريل ١٩٨٥ .

١٣ - علي محمد جلال : وضع مقاييس معيارية للياقة البدنية الخاصة للناشئين في رياضة الجيمباز في جمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، المعهد العالي للتربية الرياضية للمعلمين بالقاهرة ، ١٩٧٥ .

١٤ - فاطمة عبد المقصود القاضي : دراسة حول تحديد مستوى معياري لمهارات كرة السلة لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة جامعة حلوان ، ١٩٧٦ .

١٥ - فؤاد البهي السيد : علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ١٩٧٩ .

١٦ - ٩ - فرج حسن بيومي : وضع اختبارات لقياس المهارات الاساسية لكرة القدم للمتقدمين الجدد بكلية التربية الرياضية للبنين بالاسكندرية ، بحث منشور ، مجلة جامعة حلوان ، دراسات وبحوث ، المجلد الرابع ، العدد الثالث ، نوفمبر ١٩٨١ .

١٧ - كوثر محمد كمال الدين : تحديد مستويات معيارية في المسابقات المقررة على طالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، دراسات وبحوث ، مجلة جامعة حلوان ، المجلد الخامس ، العدد الأول ، مارس ١٩٨٢ .

١٨ - ليلا رياض محمد السيد : تحديد مستويات معيارية لبعض الصفات البدنية للتلميذات من سن ٢٠ الى ١٦ بدولة الامارات العربية المتحدة ، صحيفة التربية ، السنة التاسعة والثلاثون ، العدد الرابع ، مايو ١٩٨٨ .

١٩ - محمد صلاح الدين محمود : وضع مستويات معيارية لبعض الصفات البدنية لتلاميذ المرحلة الثانوية العليا بمحافظة الخرطوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة ، ١٩٨٢ .

٢٠ - محمد حسن علاوي ، محمد نصر الدين رضوان : اختبارات الاء الحركي ، دار الفكر العربي ١٩٨٢ .

- ٢١ - محمد صبيحي حماني : التقويم والقياس في التربية البدنية ،
ج ١ ، دار الفكر العربي ١٩٧٩ .
- ٢٢ - محمد صبيحي حساني : التقويم والقياس في التربية البدنية ،
ج ٢ ، دار الفكر العربي ١٩٧٢ .
- ٢٣ - محمد مسعد فرغلي : الدرجات المعيارية للأداء الحركي في اختبار
القدرات للالتحاق بكلية التربية الرياضية للبنين ، بحث
منشور - مجلة جامعة حلوان ، المجلد الرابع - العدد الثالث -
نوفمبر ١٩٨١ .
- ٢٤ - منى محمد جودة ، سهير بسيوني : بناء مستوى معياري لمهارات
الكرة الطائرة لطلبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة
مجلة علوم وفنون - المجلد الثاني - العدد الثاني مايو ١٩٩٠ .
- ٢٥ - نبيلة احمد عبد الرحمن : وضع معايير موضوعية لمسابقات الميدان
والمضمار للسنوات الدراسية الاربعة بكلية التربية الرياضية
للبنات بالاسكندرية ، دراسات وبحوث ، مجلة جامعة حلوان ،
المجلد الثالث ، العدد الاول ١٩٨٠ .
- ٢٦ - نبيلة محمد أبو زيد : تحديد مستويات معيارية لبعض عناصر
اللياقة البدنية الخاصة بالجهاز لطالبات الفرقة الاولى بتليسة
التربية الرياضية بالقاهرة ، صحيفة التربية ، السنة السادسة
والثلاثون ، العدد الاول ، أكتوبر ١٩٨٤ .
- ٢٧ - نبيلة محمد خليفة ، ونبيلة حسن صبيحي : تحديد مستويات
معيارية للقوة العضلية للذراعين والمنكبين للطلبات المتقدمات
لكليات التربية الرياضية في جمهورية مصر العربية ، جامعة
حلوان ، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة ، مؤتمر الرياضة
للجميع ، ملخصات البحوث ، مارس ١٩٨٤ .
- ٢٨ - نجوى سليمان جاد : وضع مستويات معيارية لمهارات كرة السلة
لطلبات كلية التربية الرياضية بالاسكندرية ، دراسات وبحوث ،
مجلة جامعة حلوان ، المجلد الثامن ، العدد الاول ، فبراير ١٩٨٠ .
- ٢٩ - وفاء محمد أمين : تحديد مستويات معيارية لمسابقات الميدان
والمضمار لدور المعلمات شعبة التربية الرياضية ، صحيفة التربية
الرياضية ، السنة الثانية ، العدد الثاني يونيو ١٩٧٨ .

(3)

جدول المستويات المعيارية لاختبارات القدرات الحركية للطلبة المتقدمون لشعبة التربية الرياضية بكلية التربية

| الاختبار | الدرجة | | | | | | | | | |
|------------------------------|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | ١٠ | ٩ | ٨ | ٧ | ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| اختبار ١٠٠ متر (ثانية) | ١٢,٣ فأقل | ١٢,٤ | ١٢,٦ | ١٢,٧ | ١٢,٩ | ١٣ | ١٣,١ | ١٣,٢ | ١٣,٣ | ١٣,٤ |
| اختبار العقلة (تكرار) | ١٨ فأكثر | ١٧ | ١٦ | ١٥ | ١٤ | ١٣ | ١٢ | ١١ | ١٠ | ٩ |
| اختبار الوثب العريض (م) | ٣٦٠ | ٣٥٨ | ٣٥٥ | ٣٥٠ | ٣٤٥ | ٣٤٠ | ٣٣٥ | ٣٣٠ | ٣٢٥ | ٣٢٠ |
| اختبار الرشاقة (تكرار) | ٤٢ | ٤٠ | ٣٩ | ٣٨ | ٣٧ | ٣٦ | ٣٥ | ٣٤ | ٣٣ | ٣٢ |
| اختبار السرعة (م) | ٣٢ | ٣١ | ٣٠ | ٢٩ | ٢٨ | ٢٧ | ٢٦ | ٢٥ | ٢٤ | ٢٣ |
| اختبار ٨٠٠ متر (ثانية) | ٢,١٦ | ٢,١٧ | ٢,١٨ | ٢,١٩ | ٢,٢٠ | ٢,٢١ | ٢,٢٢ | ٢,٢٣ | ٢,٢٤ | ٢,٢٥ |
| الاختبار | ١٧ | ١٦ | ١٥ | ١٤ | ١٣ | ١٢ | ١١ | ١٠ | ٩ | ٨ |

فـى هـذا العـدد

- ٣ أين نحن من التنمية المهنية المستمرة للمعلم .. ؟
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٨ التعرف بالتربية البيئية
للأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- ١٥ أهمية النبر أو الضغط فى عزف البيانو
للدكتورة ابتسام محمد نصر العادلى
- ٤٣ المتروном والسرعة فى عزف
الدراسات على آلة البيانو
للدكتورة ابتسام محمد نصر العادلى
- الدرجات المعيارية لاختبارات القدرات
الحركية للقبول بشعبة التربية الرياضية
بكلية التربية بجامعة الأزهر
- ٥٩ د . جمال الدين على العدوى ، د . مصطفى زيدان

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معهد وكليات التربية

السنة الثالثة والأربعون مارس ١٩٩٢ العدد الثالث

صحيفة التربية

السنة الثالثة والأربعون مارس ١٩٩٢ العدد الثالث

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور أحمد كمال عاشور

الأستاذ الدكتور حامد زهسوان

الأستاذ الدكتور حلمي الوكيل

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ محمد سعيد عزت

● تصدر في أربعة أعداد سنوياً - الاشتراك السنوى ٢٤٠ قرشا

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

- ٣ التعليم للحياة في عالم سريع التغير
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٨ كيف يتحقق النمو المهني داخل المدرسة المتقدمة ؟
للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
- ٢٠ عناصر التكامل في التربية الإسلامية
للأستاذ علي عبد الجواد القاضي
- مستوى اجابات تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية
على أسئلة الأهداف الوجدانية في كتاب
- ٢٧ نماذج الأسئلة والاجوبة في العلوم
للدكتور فيصل هاشم شمس الدين
- فاعلية بعض العناصر والمهارات الموسيقية
على تكيف الطفل ضعيف السمع الاجتماعية
- ٦٠ للدكتورة عايضة دانيال حنا

كلمة المحرر :

التعليم للحياة في عالم سريع التغير

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

ألقى السيد رئيس الجمهورية في الاجتماع المشترك لمجلس الشعب والنشورى بمناسبة افتتاح الدورة البرلمانية الحالية في شهر نوفمبر الماضى خطابا ضافيا اشتمل على الخطوط العريضة لبرامج الإصلاح الحالية للمجتمع المصرى وحل مشكلات الجماهير كما اشتمل الخطاب على التوجيهات الأساسية للسياسات المختلفة في المرحلة الحالية من حياة المجتمع .

وقد وردت في هذا الخطاب اشارة واضحة وتنبيه مؤكد الى الحاجة الماسة الى النهوض بمرفق التعليم في مصر في مستوياته المختلفة على اعتبار ان النهوض بالتعليم هو الأساس الاول لتنمية الموارد البشرية في المجتمع وأن تنمية الانسان المصرى هي الأساس الذى تقيم عليه جميع جوانب التنمية الاخرى في المجتمع من اقتصادية واجتماعية وائتاجية وموارد طبيعية الخ . . . فالإنسان هو هدف التنمية كما أنه هو صانعها ومن هنا تجيء أهمية التعليم والدور الذى يجب ان يقوم به لسعادة المجتمع وأفراده ولتقدمه في الاتجاهات المطلوبة .

والحق يقال ان وزارة التربية والتعليم في مصر قد بذلت خلال النصف الأخير من القرن الحالى وما زالت تبذل ، جهودا عظيمة لأصلاح التعليم وتحديثه . ولاشك أن هذه الجهود المشكورة قد أثمرت الكثير من النتائج الطيبة . غير أنه بالرغم من ذلك فان الشكوى من التعليم كما ذكر السيد رئيس الجمهورية في خطابه المشار اليه فيما سبق ، مازالت تتردد من آن لآخر ، مما يستلعى من المسئولين عن التعليم دراسة هذه الظاهرة وأسبابها . فمحاولات التطوير الجادة والمتكررة تحتوى المشاهج مثلا لم تتوقف منذ قيام الثورة في عام ١٩٥٢ . فقه

طورت هذه المناهج تطويرا شاملا لجميع مراحل التعليم قبل الجامعي ما لا يقل عن عشر مرات خلال الأربعين سنة الأخيرة ومع ذلك فمازالنا نسمع حتى الآن عن ان المناهج الدراسية مازالت تحتاج الى تطوير لتخليصها من « الحشو والتكرار » الذي يعيبها !! .

وما زلنا نسمع أيضا عن البطالة التي تنتشر بين خريجي مدارس التعليم ومعاودة وأن نسبة البطالة تزداد كلما ارتفع مستوى المرحلة التعليمية التي وصل اليها الخريجون بمعنى ان نسبة البطالة تكون مثلاً ٤٪ بين الاميين وتصل الى ١١٪ مثلاً بين خريجي التعليم الانساني والى ١٥٪ بين خريجي التعليم الثانوى وهكذا ...

فكيف بالله يمكن ان يكون هذا التعليم أو هذه « التنمية البشرية » أساسا للتنمية الانتاجية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع ؟ .

لقد سبق أن نادينا مرارا وتكرارا في مؤتمراتنا التربوية وفي تقارير المجالس القومية وعلى صفحات هذه المجلة التربوية « صحيفة التربية » وفي جميع المنتديات والاجتماعات التربوية ، ان تطوير التعليم ومناهجه يجب أن يكون هادفا لأصلاح عيب أو نقض أو خلل لمسه المعلمون وغيرهم من المعنيين عند تطبيق النظم أو المناهج وغير ذلك من الجوانب التي نطورها وان التطوير يجب ان يبنى على نتائج عمليات التقويم التي يجب أن نقوم بها لتعرف على مدى فعالية ما نقوم به من تحقيق الهدف أو الأهداف التي نتوقعها منه وفي ضوء نتيجة هذا التقويم يمكن أن نتبين أين يكون التطوير الذي يهدف الى اصلاح العيب المحدد والحصول على مزيد من العائد أو لمسايرة التقدم العلمى والتربوى او لمجابهة احتياجات المجتمع المستجدة أو غير ذلك من الاهداف الواعية . حقيقة ان عمليات التقويم والتطوير يجب تكون متالزمة ومستمرة لا تتوقف لضمان استمرار تقدم التعليم ووفائه بالدور المتوقع منه فى تنمية القوى البشرية فى المجتمع ، ولكن عملية التطوير من أجل التطوير تصبح فى هذه الحالة عملية مفرغة من مضمونها .

ويلاحظ ان من أهم دواعى إعادة النظر بصفة مستمرة فى التعليم وبخاصة فى مناهجه وأساليبه ، ان الحياة فى العصر الحاضر سريعة

التغيير بسبب التقدم الذى يسير بسرعة مذهلة فى مجال المكتشفات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية فى حياة المجتمعات مما جعلنا نطلق على العصر الحاضر مسمى « عصر العلم والتكنولوجيا » ، ولابد للتعليم ان يساير التغيير الذى يحدث فى أساليب المجتمع وثقافته بصيغة عامة من حرف أو مهن مستحدثة أو اكتشافات علمية جديدة فى أساليب الاتصال والمواصلات والمعلومات (الكمبيوتر مثلا) ومحاولات الانسان غزو الفضاء والآثار الكبيرة التى يمكن أن تحدث فى حياة البشرية نتيجة تقدمه فى هذا المجال أو فى مجالات أخرى مثل الهندسة البيولوجية وتغيير الصفات الوراثية الخ ... ومعنى ذلك ان رجال التعليم من معلمين ومشرفين ومخططين وواضعى المناهج وواضعى السياسة العامة للتعليم يجب ان يكونوا جميعا حساسين لمثل هذه التغيرات وان يتعاونوا مع العلماء الاختصاصيين فى مجتمعهم على كيفية ادخال المناسب من هذه المعلومات فى مناهج الدراسة حتى لا يتجمد التعليم وتنهمل المدرسة عن المجتمع بصفة عامة ، فالمدرسة تعد تلاميذها للحياة الناجحة فى المجتمع ... غير ان هذا المجتمع والحياة فيه سريع التغير المدرجة التى يمكن القول ان هذه الحياة قد تختلف فى كثير من جوانبها عند تخرج الطفل من المدرسة عن الحياة التى كانت سائدة أثناء دراسته فى المدرسة فكيف نحل هذه المعادلة الصعبة ؟

والاجابة على هذا التساؤل تتلخص فى ان خير وسيلة للتعامل على هذه الصعوبة هى ان يوجه التعليم بمناهجه وأساليبه تدريسه وأنشطته الخ الى اعداد التلاميذ للتكيف مع الحياة فى أى بيئة أو مجتمع ، اكتسابه المهارات التى تمكنه من ذلك ، ومن أهم العوامل التى تساعد على ذلك اكتسابه لمهارة التفكير العلمى السليم عند مجابهته بأى مشكلة من المشكلات المستجدة حتى يتمكن من الوصول الى رأى الصائب فى معالجة هذه المشكلة ولا يقف عاجزا حياها أو يكون نهبا للتضليل أو الخرافات أو التمسك بالأساليب البالية التى لا تتماشى مع الموقف المتسلسل .

ان التعليم فى نهاية القرن العشرين يجب ان يختلف عن أسلوبه فى القرون الوسطى مثلا أو فى المجتمعات البدائية حين كان التغير الاجتماعى

بطبيعتها وعادة لا تختلف حياة الطفل عن الحياة التي كان يحياها أبوه أو حتى أجداده . فهل التعليم في مدارسنا الذي طورناه أكثر من عشرة مرات في السنوات القليلة الأخيرة يساعد على التكيف واستخدام التفكير العلمي في مواجهة المشكلات التي يصادفها خريجو المدرسة ؟ سؤال أمل أن تكون الإجابة عليه بـ « نعم » ! .

جانب آخر من الجوانب يجب أن نهتم بها في تطوير مناهج التعليم وأساليبه لأعداد التلاميذ للحياة في عالم سريع التغير ، وهو أن يربى الطفل على حصوله على المعلومات بنفسه حيثما أمكن ذلك وأن لا نترك فرصة دون استغلالها لتحقيق ذلك واكتسابه المهارات اللازمة وذلك بدلا من أن نلقنه الحقائق والمعلومات فنحن كثيرا ما نتحدث عن المعلم الممتاز أنه المعلم الذي « يوصل » المعلومة بسهولة إلى التلميذ ! .

فمثل هذا المعلم هو في الحقيقة معلم فاشل من وجهة النظر التربوية لأننا نعد هذا الطفل الآن للحياة المستقبلية التي قد تبعد عن الحاضر عشرات السنين تكون فيها المعلومة أو الحقيقة التي يتعلمها اليوم قد أصبحت غير صالحة ويحتاج هو إلى الوصول بنفسه إلى الحقيقة أو المعلومة المعدلة . فهل يقف حينئذ مكتوف الأيدي في انتظار من « يوصل » له المعلومة الجديدة ؟ . ان المعلم الممتاز هو الذي يساعد التلميذ على الوصول إلى الحقيقة بنفسه حيثما أمكن ذلك .

وهنا نتساءل أيضا إلى أي حد يساعد التعليم في مدارسنا بمهفه عامة على اكتساب التلاميذ لمهارات الوصول إلى الحقائق بأنفسهم حيثما أمكن في عصر تتضاعف فيه المعلومات مرة كل حوالي سبع سنوات . في عصر يطلق عليه مسمى عصر « انفجار المعرفة » ولا بد لكل فرد أن تكون لديه المهارات التي تمكنه من الوصول إلى الحقائق بنفسه .

بالإضافة إلى ما سبق فإن العالم الذي نعيش فيه والذي يوصف بأنه سريع التغير سوف تزداد سرعة تغيره في القرن الحادي والعشرين الذي هو على الأبواب الآن ومن سمات هذا التغير بل ومن أسبابه أيضا : في المعرفة وكثرة الاكتشافات العلمية وتزايد الاختراعات الخ . . .

ويمكن التنبؤ بأن الطبيب أو المعلم أو المهندس الذى يعد فى الجامعة مثلا لمزاولة مهنته فى القرن العشرين قد يجد بعد ثلاثين عاما مثلا ان المعلومات التى درسها أصبحت معلومات قديمة وأنه قد اكتشفت حقائق ومعلومات أحدث منها وممارسات أفضل من التى تعلمها وكذلك العامل الزراعى أو الميكانيكى وأمثالهما من الذين دربوا على استعمال أدوات معينة فى مزاولة حرفهم أو اصلاح نوع معين من الآلات المستخدمة الآن ، قد يجد هؤلاء بعد ثلاثين عاما من الآن أن هذه الأدوات أو هذه الآلات قد أصبحت غير صالحة بعد اكتشاف ما هو أفضل منها ليحل محلها مما قد يتسبب فى فقدهم لعملهم ما لم يعاد تدريبهم من جديد لتحصيل المعلومات المستجدة وما يلزمها من مهارات .

ان ذلك يعنى ان التعليم فى عالم سريع التغير يجب ان يعنى بتزويد المتعلم بمهارات التعلم المستمر والتعلم الذاتى حتى يستطيع ان يستمر فى التكيف مع الحياة فى عالمنا سريع التغير . فهل هذا هو الواقع فى التعليم فى مدارسنا ؟ .

عزيزى القارئ :

هذه بعض الافكار التى خطرت لى وأنا استمع الى خطاب السيد رئيس الجمهورية وهو يتحدث الى نواب الشعب رأيت ان اشركك معى فيها .

ولقد طالب السيد الرئيس فى خطابه بمراجعة أساليبنا فى التعليم فى مختلف المراحل التعليمية كما طالب بالعمل على رفع مكانة المعلمين فى المجتمع ومستوى اعدادهم للمهنة ، ولقى هذا النداء اهتماما كبيرا لدى جميع المؤسسات التعليمية المسئولة ومراكز البحوث التربوية والمجلس القومى للتعليم الخ ...

نسأل الله ان يوفقنا الى تطوير التعليم واصلاحه على أسس سليمة بحيث ينتج لنا الانسان المصرى المؤمن بربه ووطنه وبقدرته على تنمية حياته ومجتمعه على أسس من القيم الاجتماعية والديمقراطية والتعاوض والعلم فى عالم اليوم السريع التغير .

كيف يتحقق النمو المهني داخل المدرسة المتقدمة؟

للاستاذ / محمود عبد العزيز يوسف
رئيس الرابطة

المدرسة هي الوحدة الأساسية التي تنتظم بها حركة التربية والتعليم في المجتمع ، وهي التي تقود الفكر التعليمي لبناء أجيال المستقبل لتقدم الوطن ، ولكي تنجح المدرسة في رسالتها لا بد ان يتطور فيها أسلوب التعليم منهجا ونموا مهنيا ، ولا يكون ذلك الا عن طريق إدارة علمية واعية ومعلم مثقف مؤمن بمسؤوليته والإدارة فن وعلم وموهبة وخبرة ومهارة كما ان الإدارة كما يقال - انها قمة الحضارة - فالحضارة اذا لم تعتمد على إدارة واعية متطورة فلن يكون نصيبها النمو والازدهار .

وان التقدم العلمى المطرد الذى نلمسه فى المجتمعات المتقدمة ما كان له ان يتحقق دون ان يعتمد على إدارة حديثة واعية تعتمد على كفاءة العاملين فى اطار الإدارة والرؤية المستقبلية نحو الابتكار والتجديد والتحديث .

والإدارة المدرسية التى تسعى وراء النمو المهني للعاملين فيها عن طريق زيادة معارفهم وخبراتهم ، وتطوير مهاراتهم وتنمية قدراتهم هي إدارة قادرة على التطور . منطلقة نحو الابداع والابتكار .

والنمو المهني للعاملين فى أى مدرسة يعد من الركائز الهامة نحو الانتاجية المرتفعة ، فالمدير أو المعلم يحتاج دائما الى زيادة كفاءته ومهارته وخبراته ليكون على مستوى العصر ولذلك فكل منهما يحتاج الى التزود بخبرات ومعلومات ومهارات حديثة حتى يمكنهم الارتفاع بمستوى الإدارة التعليمية فى المدرسة مما يزيد من فاعليتها وتحقيق عائد أفضل منها لمصلحة المجتمع .

العلوم تتقدم والتكنولوجيا تتطور والمجتمعات تتغير وحتى الانسان نفسه يواجه بمشقة التكيف نتيجة لكثير من المتغيرات الدائمة التى

تواجهه في حياته اليومية • التجديد والابتكار والتقدم والتحديث في المعلومات والتقنيات والآداب والفنون والعلوم وغيرها تتحدى الإنسان والمدرسة والمجتمع • نحن نرى العالم من حولنا يتغير ويتطور بصورة تجعلنا في كثير من الأحيان نعجب في حين نرى مدارسنا نتقدم ببطء شديد نحو التغيير والتطور ومسيرة الاتجاهات الحديثة والابتكارات الدائمة •

ولو أننا أخذنا بالأسلوب العلمي الحديث في السلوك التعليمي ، وانفتحنا على تجارب الغير الذين سبقوا إلى التقدم وأزحنا التراكبات التي تشد الناس إلى الوراء لنجحت تجاربنا لتطوير التعليم وتحديثه ولوجدنا صدى واسعاً ومفيداً لكن المؤتمرات والمحاولات التي سبقتها بها وكنا نأمل خيراً في نتائجها ...

ولكن الأمور لم تتطور ميدانياً وإن كانت هذه الأمور عناوين فقط في أوراق المسؤولين عن سياسة التعليم في مصر ... والفكر العلمي الحديث في نظريته لأمور التعليم يرى أشياء كثيرة تستخدم سياسة التعليم للمستقبل ...

تراكم المعطيات العلمية وتنوع المعارف وتكاملها وتقدم العلوم والتكنولوجيا بصورة مستمرة كل هذا يمثل تحدياً واضحاً للعاملين في حقل التعليم ، والنمو المهني للعاملين في مدارسنا هو ضرورة ملحة تفرضها مقتضيات التطور الذي - نشاهده في مجتمعاتنا المعاصرة •

١ - أهداف النمو المهني للعاملين في المدرسة :

بعد أن أوضحنا أهمية النمو المهني للعاملين في المدرسة وبيننا مفهوم الإدارة الحديثة ومسئولياتها في توجيه وتزويد العاملين في المدرسة بالمهارات والخبرات والاتجاهات لكي تسير التطور السريع الذي يحدث في مجتمعاتنا والتغيرات التي تطرأ عليه وتتغلغل في حياة مؤسساته وجماعاته وأفرادِهِ - فإن من الواجب علينا أن نحدد أهدافاً معينة واضحة للأسباب التي تدعونا إلى الحرص على النمو المهني للعاملين في المدرسة •

الهدف الاول :

* هو تحديث المعرفة والوقوف على الجديد من التيارات الفكرية والعلمية والتربوية :

ويقصد هنا ان المعارف تتغير كل يوم والانفجارات التي تحدث في المعرفة لا يمكن لمدير المدرسة والمعلمين فيها ان يكونوا بمنأى عنها . فالمعارف التي نتزود بها عن طريق الكتب والندورات العلمية والتربوية والمجلات وأجهزة الاعلام كلها معارف هامة وخاصة ما يتعلق منها بالتقدم في موضوعات الادارة الحديثة والممارسات التربوية والحقائق العلمية . فالاداري أو المعلم الناجح ينبغي ان يتزود بأكبر قسط من هذه المعارف والمعلومات لكي تضيف الى خبراته ويصبح متفهما لما هو جديد في عالم المعرفة والحقائق .

الهدف الثاني :

* هو تحسين الاداء الوظيفي وتطويره وتحديثه :

الاداري أو المعلم الناجح يحاول دائما ان يجدد معلوماته وان يتزود بخبرات وممارسات تجعله أكثر قدرة على تحسين العمل الذي يقوم به . ان المعلومات الجديدة والخبرات الحديثة يكون لها أثر فعال في سلوك الاداري أو المعلم . فان التطلع الى تحسين العملية الادارية والتعليمية والقدرة على اضافة ممارسات جديدة هما عاملان أساسيان في تطوير المدرسة وادخال التحديث فيها سواء كان هذا التحديث اداريا أو تربويا . فالكفاية التعليمية ترتفع وتنخفض في مدرسة ما تبعا لقدرة المدير والمعلمين على استمرار تحسين أدائهم الوظيفي الاداري منه والفني .

الهدف الثالث :

* هو مواجهة المتغيرات المهنية والقدرة على التكيف معها :

مهنة الادارة أو مهنة التعليم كأي مهنة أخرى في حياتنا المعاصرة قابلة للتعديل والتغير نتيجة للمعطيات الفكرية والتجارب العلمية.

والممارسات الحديثه • فمهن الطب والهندسه والعلوم والآداب والفنون وغيرها دائمة التغيير ، الأساليب تتغير ، الأدوات تتطور الممارسات تتعدل انماهم تنمو - كل هذا يحدث في المهن جميعا نتيجة للتطور التكنولوجي والعلمي الذي يطرأ على مجتمعاتنا المعاصرة • مهنة التعليم وفن ادارته أيضا يتعرضان لكثير من المتغيرات نتيجة لتقدم العلوم والفنون ونتيجة أيضا لمفهوم المدرسة ووظائفها في مجتمع متغير • الصراع بين القديم والحديث قائم - والاداري أو المعلم الانى لا يجد تناقضا بين ما كان يمارسه وبين ما يجب أن يمارسه ، الذى يعنى المتغيرات التى ادخلت على الادارة المدرسية أو الاتجاهات التربوية ويتكيف بها ، ويعمل على ممارستها لكي يحدث فى مهنته • يكون اداريا أو معلما ناجحا • فالمتغيرات - والممارسات والخبرات التى أدخلت على فن الادارة المدرسية والعمليات التربوية كثيرة ومتعددة • وواجب المدير أو المعلم ان يكون واعيا ومتيقظا لهذه المتغيرات وللتكيف بها لتحسين الادارة المدرسية والعملية التربوية فيها •

الهدف الرابع :

* هو زيادة الانتاجية الفكرية والعلمية فى ميدان التخصص :

عندما ينمو الادارى أو المعلم مهنيا يكون معناه ان انتاجيته الفكرية والعلمية فى ميدان تخصصه قد زادت • زيادة المعرفة والخبرة فى مجال التخصص عاملا هاما فى النمو المهني للانسان • وكلما زاد الفرد من حصيلته فى ميدان تخصصه بالحقائق التى أوضحتها العلم حديثا ، والممارسات والتجارب التى حدثت فى هذا الميدان ، كلما زادت انتاجيته الفكرية واتسع أفقه واصبح قادرا على العطاء الفكرى والتوجيه السديد • فالادارى الحديث والمعلم المتطور يتميزان بهذه الصفة التى تدعو الى الزيادة فى المعرفة والخبرة من أجل الزيادة فى الانتاجية الفكرية فى ميدان التخصص والممارسة العلمية •

الهدف الخامس :

✳ صياغة القرارات وابداء الراى بصورة يتوخى فيها العقلانية والتفكير السليم :

عندما ينمو المعلم مهنيا وتزداد خبراته وتتعدد ممارساته ويتضح تفكيره يكون قادرا على اتخاذ قرارات تتصف بالعقلانية والحكم السليم . فان القائد فى مدرسته والمعلم فى فصله يتعرضان دائما لمواقف يتحتم عليها ابداء رأيهما فيها او اتخاذ قرارات من شأنها ان تؤثر فى جودة العمل وترشيده . فالمعرفة القليلة والافق الضيق وضحالة الخبرة المهنية لدى المسئولين فى المدرسة قد يعرضان العملية التربوية فيها من تعليم وتوجيه وارشاد وقيادة الى الكثير من الخلل لذا فان النمو المهني سواء للمدير او المعلم الذى يتصف بالاثراء وعمق الخبرة والمعرفة خير معين لتنمية العقلانية فى ابداء الراى او المشورة او اصدار القرارات داخل جدران المدرسة وخارجها .

الهدف السادس :

✳ القدرة على الابتكار والابداع :

الابتكار والابداع صفتان متلازمتان لئى عمل ناجح يتجه نحو التجديد والتحديث - المدير المبتكر . والمعلم المبدع هما عاملان هاما فى تطوير التعليم كى يساير ركب الحضارة فى مجتمعاتنا التى تصبو الى النمو والازدهار - فالمدرسة الخاملة هى مدرسة تقليدية تحصر على القديم ، أما المدرسة الحديثة فهى القادرة عن طريق مديريتها ومعلميها ان تكون نموذجا عصريا فى ادارتها ومجددة فى تربيتها ومحقة أنشطة وبرامج تزيد من فعاليتها وقدرتها على العطاء لتطوير المجتمع الذى نعيش فيه فالقدرة على الابتكار والابداع هى قمة النمو المهني للمدير وللمعلم داخل المدرسة وخارجها .

٢ - تصنيف النمو المهني للعاملين :

بعد هذا العرض لامداف النمو المهني للعاملين فى حقل التعليم

المدرسى يمكننا تصنيف هؤلاء العاملين الى ثلاث فئات أساسية ، ولو أن بين هذه الفئات درجات متقاربة أو متفاوتة .

الفئة الأولى :

من المديرين والمعلمين الذين توقف نموهم المهني نتيجة لعوامل كثيرة من بينها عدم توفر الرغبة في التعليم والتزود بمزيد من المعرفة والخبرات فهي فئة وصلت الى حد معين راكدة من التفكير والسلوك الوظيفي ، وتوقفت خبرتها وتطلعها الى التغيير والتجديد . فئة تتمسك بما سبقت ان عرفتة ومارسته وأصبحت تقليدية لا تريد لنفسها التطور والنمو ، بل هي تكرر نفسها في الادارة والتدريس فحياة هذه الفئة المهنية حاملة غير متجددة تسير على وتيرة واحدة .

الفئة الثانية :

من المديرين والمعلمين قد هبط نموهم المهني عن المستوى الفني انذى كانت تسير عليه أو ما يجب ان تسير عليه . فهذه الفئة لم تقف عند مستوى معين من المهارات والخبرات والممارسات الفنية بل نجدها في انحدار متواصل من حيث الاداء الوظيفي . وقد يكون ذلك راجع الى عوائق كثيرة منها عدم الرغبة في الاستمرار في المهنة ، وعدم وجود الاستعداد النفسي والاجتماعي للعمل الذي يقوم به . ومقاومة الجديد من المهارات المطلوبة لمسئولية المدير أو المعلم - فتوقفت خبراته وتدنت معلوماته وهبط مستواه الفني والوظيفي .

الفئة الثالثة :

جمهور المديرين والمعلمين وقد استمر نموهم المهني في التقدم نتيجة لرغبة أكيدة في التعليم المستمر ، وفي اكتساب خبرات ومعلومات ومهارات تزيد من قدرتهم على التطور المهني ، فهي فئة آمنت بدورها القيادي في الحياة وتعمل جاهدة الى التجديد والتحديث ، الى التطور والنمو ، والى اتقان العمل والابتكار والابداع فيه .

٣ - اساليب النمو المهني لدى الاداري والمعلم :-

ويهمنا في هذا المجال ان نتعرف على الاساليب التي عن طريقها

يمكن تحقيق النمو المهني لدى الإداري والمعلم . فإن النمو المهني لا يمكن تحقيقه إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار مجموعة من الأساسيات التي في غياب أدراك قيمتها وحيويتها قد يصبح النمو المهني للعاملين في المدرسة أمرا عسير أو مستحيلا .

أولا : التزود الدائم بالحقائق الجديدة والمعلومات الحديثة :

المدير أو المعلم لا يمكن أن يتحقق نموه المهني ويعحسن من أدائه الوظيفي إلا إذا كان حريصا كل الحرص على أن يلم بما هو جديد في تخصصه ويتزود بالحقائق والمعلومات التي من شأنها أن تزيد من قدرته وفعاليته في تأدية عمله ، فالمدير الذي لا يجمع معلومات عن أساليب تحديث إدارته والمعلم الذي لا يقوم بالتعرف على كل جديد في المناهج وطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية وغير ذلك فإن قدرته على النمو المهني لا تتحقق . ولذا فإن الأساس الأول في تطوير مهنة المدير والمعلم هو التزود الدائم والتعرف المستمر على ما هو جديد وحديث في ميدان تخصصه .

ثالثا : اكتساب خبرات جديدة عن طريق الممارسات :

كما يقال إن الخبرة هي خير معلم للانسان والممارسة العملية هي خير سبيل لاكتساب المهارات التي عن طريقها يتحقق النمو المهني . فإن مدير المدرسة والمعلم الناجح هو الذي يستفيد كل يوم من الممارسات التي يقوم بها في تأدية وظيفته بما في هذه الممارسات من سموات وخصا ، وهكذا يكون النمو المهني نابعا من الممارسات والخبرات والنتائج التي يصل اليها المدير والمعلم أثناء تأدية عمله .

ثالثا : الدراسات والمشاهدات والزيارات للاطلاع على التجديد في مجال التخصص :

علاوة على التزود بالمعلومات والحقائق واكتساب الخبرات عن طريق الممارسات الفعلية ، فإن القيام بدراسات تتصل بميدان التخصص ، والقيام بزيارات الى بعض المدارس الاخرى للاطلاع على خبرات جديدة يمكن ان تكون عاملا هاما في النمو المهني . فمشاهدة وملاحظة تجارب

تؤدي في أماكن متعددة سواء من حيث الإدارة أو العملية التربوية ومناقشة القائمين عليها يؤدي إلى اكتساب المزيد من الخبرات والمعلومات التي تفيد مدير المدرسة والمعلم في تحديث وظيفته وتحسين مستوى الأداء فيها .

رابعاً : التوجيه والإرشاد الفني الميداني والانفتاح على ملاحظات وخبرات الآخرين :

الانفتاح الفكري وعدم الانغلاق هما عاملان أساسيان في إطار النمو المهني للعاملين في المدرسة . فإن الاستفادة من ملاحظات الموجهين وآراء التربويين والاختصاصيين وأولياء الأمور وحتى الطلاب واجبة وينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار .

فالإنسان ينمو نمواً مهنيًا عندما يستفيد من خبرات الآخرين وممارساتهم وملاحظاتهم ومعلوماتهم فإن انفتاحه لآراء الآخرين ، يقدمه يمكنه من تطوير وظيفته وتحسين مستوى الممارسات التي يقوم بأدائها .

خامساً : النمو المهني الذاتي والتعلم المستمر :

كل هذه الأساليب التي تؤدي إلى النمو المهني هي في الحقيقة أساليب ذاتية ، نابعة من أعماق المديرين والمعلمين فإن الرغبة الحقيقية المنبثقة من داخل النفس لكي يطور الإنسان نفسه بنفسه لكي ينمو نمواً مطرداً عن طريق مجهوداته الذاتية هي في الحقيقة الأساس الذي يعتمد عليه رقي الإنسان ورفعة شأنه في الميادين المهنية . فالاعتماد على النفس في عملية التعلم والرغبة الذاتية لزيادة المعرفة واكتساب المهارات يحققان التعلم المستمر . وبالتالي يحققان النمو المهني المطرد للمدير والمعلم فالدافع الداخلي للتعلم والاستزادة الذاتية من المعرفة واكتساب المهارات والخبرات كلها عوامل تزيد من قدرة الإنسان لكي ينمو مهنيًا واجتماعيًا وإنسانيًا .

٤ - مستلزمات تحقيق النمو المهني للعاملين في المدرسة :

إن نتائج التجارب والبحوث التي أجريت في كثير من المدارس في مختلف أنحاء العالم تشير إشارة واضحة إلى أن أولى مستلزمات

تحقيق النمو المهني للعاملين في المدرسة وجود القائد الناجح ، الذي ينبغي ان يكون على أعلى مستوى من الكفاءة الادارية والتربوية والعلمية لكي يقود المدرسة والعاملين فيها الى تحسين ادائهم وتطوير ممارساتهم. ولذلك فالمدير الناجح ينبغي ان يتصف بثلاث صفات أساسية لتجعله قادرا على تحقيق النمو المهني للعاملين في مدرسته : -

الصفة الأولى : القيادة الادارية والتربوية الواعية : ان مقومات القيادة الرشيدة تشمل المعرفة الشاملة لمفاهيم الادارة الحديثة وفهمنا واعينا للاتجاهات والأساليب والممارسات التربوية ، وادراكا كاملا بالمهارات الأساسية التي ينبغي توفرها في ادارة المدرسة وحرصا كبيرا على تدعيم العلاقات الانسانية مع العاملين داخل المدرسة واجتماع الذي نشأت فيه المدرسة .

الصفة الثانية : الادارية الديمقراطية : التي تعتمد على المشاركة الايجابية في ادارة المدرسة والعمل الجماعي مع العاملين وتبادل الخبرات والمعلومات وممارسة المشورة وتبادل الرأي ، واحترام التعبير عن النفس وتقبل الآراء والافادة منها في ادارته .

الصفة الثالثة : الجودة في الكفاية التعليمية : وهنا يحرص المدير التربوي على الاهتمام الدائم برفع مستوى الاداء التعليمي داخل المدرسة مثل التحديث في تدريس المناهج والتجديد في أساليب التعليم واستعمال الوسائل المعينة على التعليم واستخدام جيد للمكتبات والكتب المعنية وغير ذلك من الاهتمامات التي تعاون على رفع مستوى الكفاية التعليمية الداخلية والخارجية - فان الانتاجية التعليمية والحرص على الاقلال من الهدر التربوي وتحديث العملية التربوية داخل المدرسة كلها عوامل مهمة في زيادة الكفاية التعليمية بالصورة التي يصبو اليها المدير الناجح .

٥ - البرامج والأنشطة المؤدية الى تحقيق النمو المهني للعاملين في المدرسة :

هناك العديد من البرامج والأنشطة التي يمكن توظيفها داخل المدرسة وخارجها لكي يتيح للعاملين في المدرسة النمو المهني المطلوب .

أولاً : الاجتماعات الدورية :

وفيها يتجمع المعلمون حسب تخصصاتهم للدراسة والمناقشة وتبادل الأفكار والآراء في تدريس المواد الدراسية المختلفة ويناقش فيها المعلمون أيضا كل ما يتعلق بسير الدراسة والخطوة والمنهج والكتب المدرسية وأساليب التدريس وغيرها من التي تتعلق بالأداء التعليمي للمواد الدراسية المتخصصة ويوجد أيضا برامج محددة للاجتماعات الدورية لأعضاء هيئة التدريس يعرض فيها سير الدراسة في المدرسة وتخطيط الأنشطة العلمية والفنية والاجتماعية والثقافية والرياضية وتنفيذها ومتابعتها ويناقش في هذه الاجتماعات كل ما يتصل بنشاط المدرسة والبرامج الخاصة بها . وهذه الاجتماعات غالبا ما تكون أسبوعية أو نصف شهرية لجميع العاملين الفنيين في المدرسة .

ثانيا : اللقاءات الجماعية المتخصصة والفردية :

ويقصد بها ان يقوم مدير المدرسة بتنظيم الاجتماعات مع أعضاء هيئة التدريس على شكل تخصصات في تدريس مواد دراسية معينة مثل الاجتماع مع معلمى اللغات والعلوم أو المواد الاجتماعية أو التربية الفنية أو الرياضية أو غيرها وهي لقاءات يستعرض فيها المدير مع بعض أعضاء هيئة التدريس حسب تخصصاتهم أو البرامج المسئولة منهم مختلف الجوانب الأنشطة التعليمية والترفيهية والثقافية ووضع الخطط لها وتنفيذها ومتابعتها . وينبغي ان يخصص المدير بعض وقته الى اللقاءات الفردية للمعلمين والاداريين لتبادل الخبرة واسداء المشورة وحل المشاكل وأزالة العقبات على المستوى الفردى وفي هذه الحالة فان توجيه المدير في اللقاءات الفردية للعاملين يكون له أثر فعال في رفع الكفاية التعليمية وترشيد العمل الادارى والتربوى داخل المدرسة .

ثالثا : زيارة مدير المدرسة للمعلمين داخل الفصول :

زيارة مدير المدرسة للمعلمين في الفصول يمكن ان يكون لها آثار ايجابية أو آثار سلبية على التوجيه التربوى لهم . هذا كله يتوقف على اتجاه المدير وسلوكه أثناء زيارته للفصول . فالزيارات ينبغي ان

تستهدف التوجيه والارشاد والتشجيع على تحسين الأداء الوظيفي للمعلم ، ولا يكون أداة من أدوات التفتيش واطهار السلطة وبعد الزيارات تعقد للمعلمين سواء منفردين أو مجتمعين اجتماعات لبدء ملاحظات مدير المدرسة لمدارسها ومناقشتها والافادة منها .

رابعاً : تنظيم الحلقات الدراسية وأقامة الورش التعليمية :

فالمدير الناجح يسعى دائماً نحو اتاحة الفرصة للمعلمين لكي يزيّدوا من معلوماتهم وخبراتهم عن طريق تنظيم حلقات دراسية وأقامة ورش تعليمية يحضرها المعلمون لدراسة وبحث بعض الموضوعات الهامة التي تتعلق مثلاً بالمناهج والكتب الدراسية وطرق تدريسها واستخدام الوسائل السمعية والبصرية وغيرها بغية تحسين العملية التربوية التي تقوم بها المدرسة . وقد تشمل هذه الحلقات أو الورش جميع العاملين أو بعضهم حسب الأهداف المراد تخصيصها . وهي بهذا ليست مجموعة من المحاضرات تلقى على المعلمين ، ولكنها ممارسة عملية لتحليل ودراسة ومناقشة قطاعات محددة من العملية التربوية يدعى اليها المختصون والموجهون والمشرفون من الخارج لكي يساهموا بخبراتهم ومهاراتهم في تطوير الأداء التربوي داخل المدرسة .

خامساً : تبادل الزيارات داخل الفصول والاطلاع على اتجاهات حديثة تمارس في مدارس أخرى :

ان تنظيم زيارات المعلمين لزملائهم الآخرين في الفصول يمكن أن تعود بالفائدة المشتركة بينهم - فهذه الزيارات يمكن ان يكون لها اثر ايجابي في اطلاع المعلمين على مجهودات زملائهم وتبادل الرأي والخبرة فيما يشاهدونه أثناء الاجتماعات الدورية التي تعقد خاصة لدرسي المادة الواحدة . فالمعلمون هنا يشاركون في الافادة من بعضهم البعض والعمل على تطوير وتحسين الأداء الوظيفي عن طريق المشاهدة والمناقشة والتطبيق .

وهناك جانب هام في النسو المهني للعاملين في المدرسة وهو القيام بزيارات الى مدارس أخرى تقوم بممارسة بعض الاتجاهات الحديثة في

التعليم وذلك لمشاهدة نتائجها وتبادل الخبرات والمعلومات بين المعلمين
فهذه الزيارات الميدانية تعمل على أصفاء المزيد من الحوافز للعاملين
لكي يستفيدوا ويفيدوا من هذه الزيارات التي تزيد من الخبرة الميدانية
في مجالات تخصصاتهم .

٦ - مجالات التنظيم الداخلي للمدرسة وأثرها في 'النمو المهني' للعاملين فيها :

ان الاتجاهات الحديثة في ادارة المدرسة تنظر الى التنظيمات
الداخلية فيها على أنها مجالات وأنشطة متكاملة مترابطة ، وكلما كانت
هذه التنظيمات متفاعلة ومرتبطة ارتباطا وثيقا مع بعضها البعض كلما
زادت الفرص في تحقيق النمو المهني للعاملين في المدرسة ، ويمكن
تقسيم مجالات التنظيم الداخلي للمدرسة الى أربع وحدات يتحقق خلالها
بقدرات العاملين فيها : -

أولا : تنظيم مرتبط بالنهوض بالشئون الادارية والمالية وشئون
الطلاب والمخازن والعلاقات العامة واستخدام المبنى المدرسي والتجهيزات
وغيرها .

ثانيا : تنظيم مرتبط بالشئون التربوية يتوخى التجديد والتحديث
في المناهج وطرق التدريس والوسائل المعينة على التعليم ورفع الكفاية
التعليمية الداخلية والخارجية وزيادة الانتاجية التعليمية .

ثالثا : تنظيم مرتبط باعداد وتنفيذ ومتابعة البرامج والأنشطة
الطلابية داخل المدرسة وخارجها - وهذه البرامج والأنشطة الثقافية
والاجتماعية والترفيهية والرياضية يشترك في تخطيطها والقيام بها
الاداريون والمعلمون .

رابعا : تنظيم مرتبط بتدعيم العلاقات الخارجية داخل المجتمع
والقيام بأنشطة وبرامج تجعل المدرسة مركزا للإشعاع داخل البيئة التي
توجد فيها .

كل هذه التنظيمات الداخلية اذا أحسن ادارتها يمكن ان تلعب
دورا هاما في تأدية المدرسة رسالتها نحو طلابها والمجتمع الذين
يعيشون فيه . علاوة على هذا فان البرامج والأنشطة المؤدية الى تحقيق
النمو المهني للعاملين في المدرسة يمكن ان تنعكس على تطوير مهمة
المدرسة وجعلها أداة فعالة من أدوات تنمية المجتمع .

العناصر الكاملة في التربية الإسلامية

للأستاذ علي عبد الجواد القاضى

الموجه العام للتربية الدينية

جاء الإسلام بنظام كامل في التربية تنبع من طبيعة الرسالة التي جاء بها محمد صلى الله عليه وسلم وقد شملت التربية في الإسلام جسم الانسان وعقله وروحه وعنيت بالفرد كما عنيت بالمجتمع كله - عنيت بالدنيا كما عنيت بالآخرة .

وعناصر التربية في الإسلام تنبع من طبيعته فالله سبحانه وتعالى خلق الانسان وكرمه وجعله خليفة في الأرض ومن هنا فان تربيته كانت مستمدة من نظامه الذى يقول الله سبحانه وتعالى فيه :

« وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا واحسن كما احسن الله اليك ولا تبغ الفساد فى الأرض ان الله لا يحب المفسدين » القصص / ٧٧ .

وأهداف التربية في الإسلام ما هى الا عناصر يكمل بعضها بعضا وفقى النهاية تربي الانسان الصالح الذى يستطيع ان يؤدي وظيفته فى هذه الحياة طبقا لمنهج الله سبحانه وتعالى وهى :

التحرر الوجدانى المطلق من عبادة غير الله وتربية الانسان الصالح وتربية الجسم والادراك وتهذيب السلوك .

التحرر الوجدانى :

وأول هذه العناصر تحرير الانسان المطلق بتحرير وجدانه من عبادة غير الله .

وقد كان الإسلام واضحا فى ذلك أشد الوضوح فلم يترك أية شبهة فى هذا المجال ولذلك قال لنبيه عليه الصلاة والسلام :

« ليس لك من الأمر شيء أو يتوب عليهم أو يعذبهم فانهم ظالمون »

آل عمران ١٢٨ .

كما يهدف الى تحرير الانسان من عبادة القيم الاجتماعية كالجهاد والحسب والنسب والعادات والتقاليد وقالها واضحة صريحة .

• ان اكرمكم عند الله اتقاكم ، الحجرات ١٣ •

والدنيا عمرها قصير ولا تخرج - في نظر الاسلام عن كونها مزرعة
للآخرة يسير المسلم فيها بالاسلوب الذى رسمه الاسلام - اما الآخرة
فهى دار القرار الذى ينبغى الحرص على الفوز بها - ولذلك فان الاسلام
يوصى المسلمين بالتواصى بالحق والتواصى بالصبر - فان ذلك يساعد على
التحرر الوجدانى وهو عروة اجتماعية هامة فى نظر الاسلام - ولا يزال
الناس بخير ما تواصوا والا فانهم فى خسران - ذلك لأن النهوض الى المثل
العليا والعمل الصالح عسير والمعوقات كثيرة منها : منطق المصلحة الخاصة
والعامة ومنها تصورات البيئة ومنها طغيان الطغاة ولعل ذلك هو الذى
جعل جوستاف لوبون يقول :

• ان الاسلام هو الذى علم الانسان كيف تستقيم حرية الفكر مع
استقامة الدين وقد كان يظن أنهما لا يجتمعان ، •

الانسان الصالح : وقد عنيت التربية الاسلامية بتربية الانسان
الصالح • لا المواطن الصالح كما نرى فى الحضارة الغربية •
وفرق كبير بينهما هو الفرق بين القومية الضيقة والانسانية الشاملة
بين الاوضاع الخربية كالاستعمار والاستغلال والظلم وبين الحرية والعدالة
الكاملة والمساواة التامة بين الناس جميعا •

وسلوك الغربيين الذى نراه شاذ لا يخرج الفرد عن كوانه مواطنا
صالحا •

بل لعل هذا هو الذى يجعله مواطنا صالحا ولكنه يخرج عن مفهوم
الانسان الصالح لأن الانسان الصالح هو الذى ينظر الى الناس جميعا
على أنهم اخوته ومتساوون معه فى الحقوق والواجبات - والعدالة تأخذ
مجرها بين الناس جميعا والحياة فى الأرض قوامها المحبة والمودة والأخوة
وذلك كله بهدف عمارة الأرض واعطاء كل ذى حق حقه والقرآن الكريم
يقول •

• ان الله يأمر بالعدل والاحسان وايتاء ذى القربى وينهى عن
الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون ، النحل / ١٠ •

وينادى المسلمون جميعا بأن يحققوا العدالة بين الناس جميعا مهما

كانت الظروف يقول الله تعالى : « ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى » المائدة / ٨ .

ومن عناصر التكامل في التربية الاسلامية العناية بالطفل من جميع نواحيه الجسمية والعقلية والسلوكية . وتبدأ هذه العناية من قبل أن يولد وذلك بتهيئة جو الأسرة الصالحة له لينشأ سنيما قويا في جميع النواحي فطلب ان يكون أساس اختيار الزوجة على أساس الدين وان يكون اختيار الزوج أيضا على أساس الدين . وجعل جو الأسرة جو مودة ومحبة فان سبحانه وتعالى هو الذي خلق للناس من أنفسهم أزواجا ليسكنوا اليها وجعل بينهم مودة ورحمة وبين حقوق كل من الزوج والزوجة وواجباتهما فلا صراع في جو الأسرة بل رحمة ومودة وتعاون . والعناية بالطفل واجبة في أيام الحمل وقد اباح الاسلام للأم الافطار في رمضان اذا كان في الصوم ضرر للطفل - ثم طلب عناية الأم في ارضاعها لطفلها خلال عامين وقد جعل الاسلام من حقوق الولد على الوالد ان يعلمه القراءة والكتابة والسباحة والرماية وألا يرزقه الا هلالا طيبا . واللعب يربي الجسم والنفس ولذلك كان حقا من حقوق الطفل على أبويه وكان النبي صلى الله عليه وسلم يلعب الحسن والحسين رضي الله عنهما والغزالي يقول في ذلك :

« ينبغي أن يؤذن للطفل بعد الانصراف من المكتب أن يلعب ليستريح من تعب العلم » .

تربية الإدراك :

ومن عناصر التكامل في التربية الاسلامية الاهتمام بتربية العقل - لأن العقل طاقة ضخمة وقد أنعم الله تعالى بها على الانسان - الاسلام يقدر هذه الطاقة ويدربها ليستخدمها المسلم في الخير . وقد وضع لذلك المنهج الصحيح للنظر الصحيح العقلي وطلب تدبير نوااميس الكون وتأمل ما فيها من دقة وارتباط كما طلب التثبت من كل شيء لأن السمع والبصر والفؤاد - مسؤول عنها الانسان يوم القيامة وهذا المنهج جعل المسلمين يتميزون بالدقة العملية في أبحاثهم - على الرغم من فلفة الامكانيات التي كانت لديهم .

والاسلام يوجه العقل البشرى الى ان يفتح بصيرته على عناصر التطور الحقيقية فى المجتمعات ويستخلص طاقته الواعية فى تدبرها . الحديث عن اسبابها ونتائجها والله سبحانه وتعالى لا يغير ما بقوم حتى يغيروا - كما بأنفسهم - وقد طلب من الناس جميعا ان ينظروا وان يفكروا - كما وجه العقول الى استخلاص الطاقة المادية وتذليلها لخدمة الإنسان يقول الله تعالى : « فامشوا فى مناكبها وكلوا من رزقه » الملك ١٥٩ •

والمذهب التجريبي مذهب اسلامي يقول جب فى كتابه « الاتجاهات الحديثة فى الاسلام :

« اعتقد أنه من المتفق عليه ان الملاحظات التفصيلية الدقيقة التى قام بها الباحثون المسلمون قد ساعدت على تقدم المعرفة العملية وساعدت مادية ملموسة وأنه عن طريق هذه الملاحظات وصل المنهج التجريبي الى أوروبا فى العصور الوسطى » •

وقد رفع الاسلام من شأن العلم والعلماء لأنهم هم الذين يقومون بمهمة التربية ويحققون رسالة الاسلام •

« يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » المجادلة / ١١ •
وجعل المرجع الاخير فى الامور كلها الى أهل الذكر وجعل العلماء ورثة الانبياء وطلب من العلماء ان يعلموا غيرهم •

« فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا فى الدين ولينبذوا قومهم اذا رجعوا اليهم » التوبة / ١٢٢ •

وبين للناس أنهم لم يؤتوا من العلم الا قليلا وطلب منهم ان يطلبوا العلم طوال حياتهم ومن أى مكان يوجد فيه وان يطلبوا من ربهم ان يزيدهم من العلم : « وقل رب زدنى علما » طه / ١١٤ •

والتربية فى الاسلام :

راعت كل ذلك واهتمت بأن تخرج للمجتمع الاسلامي الانسان المتحضر والوجدان السليم العقل والتفكير القوى البنية المثبتة الاخلاق المنسجمة مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه - يعرف واجباته وحقه - ويعرف حقوقه ويتمسك بها - وبذلك يصبح المجتمع الاسلامي ثابتا الاركان قائما على المحبة والتعاون والتشاور والعقل وفقا للتعاليم الاسلامية

لقد حققت التربية الإسلامية أهدافها كاملة في جميع الاوقات . لير ربي
عليها الناشئة ترى ما الذي حدث ؟ *

لقد أصبحنا نربي ابناءنا طبقا للمفاهيم الغربية التي لا تعترف
بحقوق الانسان في غير منطقتها - فهي لا تراعى انسانيته ولا تحترمه -
ثم ان من خصائص التربية الغربية الكراهية والخوف وحب السيطرة ومن
هنا فقد وجدنا البول لغربية تهتم بأن تبسط سيطرتها على أكبر رقعة
من الارض حتى ولو كانت صحارى - وهم بذلك يهدفون الى الفوائد المادية
كما يهدفون الى المجد القومي الذي يقول فيه « جود » *
« ان المجد القومي انما يعنى ان يملك الشعب قوة يسلط بها رغبته
وهواه على آخرين اذا دعت الحاجة » *

وقد تأثر المسلمون في العصر الحديث بالنزعة القومية - ومع تأخر
المسلمين وتقدم الغربيين في العلوم واسباب المدنية - بدأ المسلمون
يتأثرون بالغربيين في النزعة القومية والاهتمام بالوطنية الضيقة على
أساس المفهوم الغربي لها وبذلك أصبح كل قطر إسلامي يتنازع مع غيره
من الاقطار الإسلامية على أساس العدوان في كثير من الأحيان وهذا من
عدوى المرض الغربي في التربية *

نظرة الإسلام :

وفي التربية الإسلامية يختلف الوضع تماما عن هذا *
نعم ان الانسان يحب وطنه لأنه تربى فيه وعاش بين أهله وأصحابه
ولم يولد في وطنه حقوق الاخوة والجيرة والاقارب والنبي صلى الله عليه وسلم
يقول في مكة :

والله انك لأحب بلاد الله الى الله وأحب بلاد الله الى ولولا أن قومك
أخرجوني ما خرجت * *

ولكن ذلك لا يجعله يتعصب لوطنه بالحق او بالباطل لأن المسلم
يتعامل مع الله سبحانه وتعالى الذي يقول :

« يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين بالقسط شهداء لله والبر على أنفسكم
أو الوالدين والأقربين ان يكن غنيا أو فقيرا فالله أولى بهما فلا تتبعوا
الاهوى أن تعدلوا » النساء / ١٣٥ *

وقد كان العرب في الجاهلية يتعصبون لقبائلهم تعصباً غمياً يوصيه ذلك الشاعر الذي يقول :

لا يسألون أخاهم حين يندبهم في النائبات على ما قال ديهاناً
وحين جاء الاسلام ورباهم على القيم الاسلامية وقال لهم النبي صلى الله
عليه وسلم :

« انصر أخاك ظالماً أو مظلوما » .

تعجبوا وقالوا : يا رسول الله ننصره مظلوما فكيف ننصره ظالماً فقال :

أن تأخذوا على يده فذلك نصره ظالماً ، البخاري .

وفي الاسلام وجدنا العبيد يساوون الاحرار في الحقوق والواجبات
بل ان النبي صلى الله عليه وسلم يقول :

« سلمان منا أهل البيت » .

وعمر بن الخطاب يقول « ابو بكر سيدنا واعتق سيدنا » بقصبة
بلا .

تهذيب السلوك :

ومن أهداف التربية في الاسلام تهذيب السلوك وجمعاء بسير على
المنهج الاسلامي .

ففيما يختص بسلوك الانسان مع نفسه فان عليه ان يحفظ جسمه
ونفسه وأن يكون مستقيماً في كل أموره وذلك مع الايمان بالله تعالى
وأداء الواجبات كاملة : « فاتقوا الله ما استطعتم » التغابن / ١٦ .

وفيما يختص بواجب الانسان مع غيره فقد طلب من المسلم أداءه
بمن ذلك حق الولد على الوالد وحق الوالد على الولد وحق كل فرد على
غيره : « كلکم راع وکلکم مسؤول عن رعیتہ » البخاري .
والعدالة يجب ان تكون سائدة بين أفراد المجتمع كله والله سبحانه
وتعالى يأمر بالعدل والاحسان وإيتاء ذی القربى وينهى عن الفحشاء
والمنکر والبغی .

كما تهدف التربية في الاسلام الى تربية المسلم على أساس البعد عن
الانفعالات الضارة بالجسم والعقل والتي تثير العداوة والبغضاء بين أفراد
المجتمع .

« والكاذمين الغيظ، والعافين عن الناس والله يحب المحسنين »
آل عمران / ١٣٤ •

ولا تكتفى التربية الإسلامية بهذا بل أنها تهدف الى أن تحل محلها
الإنفعالات الطيبة التي تجعل الفرد سعيدا والمجتمع سليما كالعفو عن
المسيء والعطف على الضعفاء والمحتاجين ومعاملة الناس بالحسنى •
« ولا تستوى الحسنة ولا السيئة ادفع بالتي هي أحسن فدا البى
بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم وما يلقاها الا الذين صبروا وما يلقاها
الا ذو حظ عظيم » فصلت ٣٤/٣٥ •

ولا تقتصر التربية الإسلامية في سلوكها على بنى البشر - بل انها
تشمل كل المخلوقات فتأمر بالرفق بالحيوان وتنكر على من يقسو عليه
وفى ذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم :

« دخلت امرأة النار في هرة حيث حبستها حتى ماتت فلا هي أطعمتها
وسقتها ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض » البخارى •

والمقياس الصحيح للأعمال الصالحة في الاسلام النية ومن هنا فان
الله تعالى لا ينظر الى الصور والاحساب ولكن ينظر الى القلوب والأعمال
والإيمان الصحيح متى استقر في القلب ظهرت آثاره في سلوك
والاسلام قوة متحركة لا تطبق السلبية - فهي بمجرد تحققها في
عالم الشعور تتحرك مدلولها في الخارج ولتترجم نفسها الى حركة
والى عمل فى عالم الواقع •

وهدف الاسلام الواضح فى التربية يقوم على أساس تحويل الشعور
الباطنى بالعقيدة وآدابها الى حركة سلوكية واقعية ، وتحويل هذه
الحركة الى عادات ثابتة او قانون مع استحياء الدافع الشعورى الاول فى
كل حركة لتبقى حية متصلة بينوعها الاصيل •

وبذلك يصبح المجتمع الاسلامى ثابت الاركان قائما على المحبة
والتعاون والتشاور والعدل وفقا لتعليم الاسلام السامية وقد حققت التربية
الاسلامية أهدافها كاملة فى جميع الاوقات التى ربت الناشئة عليها فاذا
أعدنا هذه التربية الى مجتمعنا فائنا نعيش آمنين مطمئنين سعداء فى
عزة وكرامة •

وهذا ما تحتاج اليه كل امة واهية فاهمة راغبة فى الاستقرار
وأداء الرسالة •

مستوى إجابات تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية على أسئلة الأهداف الوجدانية في كتاب نماذج الأسئلة والأجوبة في العلوم

بحث للدكتور / فيصل هاشم شمس الدين
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية - جامعة الأزهر

مقدمة :

من مبادئ تقويم المناهج أن يكون التقويم شاملا فيتناول جوانب التعليم المختلفة المعرفية والنفسحركية والوجدانية ، ويوازن بين أسئلة أهداف تعلم هذه الجوانب . كما يأخذ في الاعتبار أن أهداف التعلم هذه لا توجد في جميع المقررات بنفس الوزن والدرجة ، فمثلا في العلوم نجد أن الأهداف الوجدانية ترتيبها الثالث بالنسبة للأهداف الأخرى بينما هي في التربية الفنية والتربية الموسيقية ترتيبها الأول ، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات .

وقد ازداد اهتمام المسئولين عن التربية في مصر بعملية التقويم ، فأنشئ مركز قومي للامتحانات والأسئلة تكون إحدى مسؤولياته إعداد كتب نماذج الأسئلة في كل المقررات من السنة الرابعة الابتدائية الى الثالثة الثانوية . وتتصدر الصفحات الأولى لمعظم هذه الكتب قوائم الأهداف المعرفية والنفسحركية والوجدانية التي تعمل مقررات العلوم على تحقيقها . من أجل وضع أسئلة متنوعة في كتب نماذج الأسئلة تقيس مدى تحقيق هذه الأهداف عند التلاميذ وبهذا يتوافر التناسق المنشود بين مكونات المنهج .

ولم يسبق - في حدود علم الباحث - أن أجريت بحوث لقياس مستوى اكتساب تلاميذ الابتدائي للأهداف الوجدانية في مقرر العلوم . بينما أجرى كل من يس (١٩٧٣) زدمرداش (١٩٨٠) دراسة هدفت الى تحليل أسئلة الكتب المدرسية نفسها - وليس كتب نماذج الأسئلة

والاجوبة - ولم يتم فيها تناول أسئلة الأهداف الوجدانية ، فقد كانت الكتب المدرسية لا تتعرض لها . وقد أجريت الدراسة الأولى فى المرحلة الإعدادية ، والثانية فى نهايات المراحل التعليمية السادس الابتدائى والثالث الثانوى (١٦ : ٥ ، ٩) .

ومن الواضح أن تدريس العلوم فى مصر نادرا ما يحقق الأهداف الوجدانية وبالتالى اغفل تقويمها .

فيشير « سليم » الى أن المخططين فى مصر قليلا ما يهتمون بالاتجاهات وان محتوى المناهج به قصور فى هذا الجانب وفى أسئلة تقويمه . وكان يشير فى هذا الاتجاهات الصحية وتدريس البيولوجى فى المرحلة الثانوية . وأوضح ان ٨٠٪ من أسئلة امتحان البيولوجى فى هذه المرحلة تركز على التذكر ، بينما لم يشر هذا التقرير الى نسبة أسئلة الهدف الوجدانى التى يبدو أن ليس لها وجود (٣٢ : ٢٤ ، ٢٥) .

كما أنه باطلاع الباحث على كتب نماذج الاسئلة والاجوبة فى معظم السنوات الدراسية ، ومسح أبواب كل كتاب لم يتبين تضمن أسئلة الأهداف الوجدانية فى معظمها ، حتى انه فى إحدى سنوات الدراسة وهى الخامسة الابتدائية تضمن الكتاب المدرسى فى أحد أبوابه فى عشره عبارات لاستطلاع رأى التلميذ فى بعض الآراء الشائعة المرتبطة بموضوع الصوت (: ٥١) ، بينما لم يعط كتاب نماذج الاسئلة والاجوبة فى هذه السنة الدراسية اهتماما مماثلا ولم ترد فيه مثل هذه العبارات .

وهذا هو الحال فى كثير من بلاد العالم . فيذكر روبرت ان تقدير الاتجاه لم يلق نفس الاهتمام الذى يعطى لتقدير الادراك ، بالرغم من أن الأهداف الوجدانية تضمنت كثير من مناهج العلوم المطورة حديثا (٢٩ : ١١٢) .

والأهداف الوجدانية فى المرحلة الابتدائية لها أهمية كبيرة . فيؤيد « سرحان » وقطب ، على ضرورة تزويد الاطفال من البداية بالاتجاهات (٥ : ٦٠) ويرى « الديب » وبسيونى « أن الميل نحو النشاط العلمى يبدأ وضوحه فى التلاميذ فيما بين سن العاشرة والرابعة عشر من عمرهم ،

اذن مهمة اكتساب ميول التلميذ العلمية والتعرف عليها يجب أن يبدأ من المرحلة الابتدائية (١٨ : ١٦٥) . وبشير «بيريس» الى أن الاتجاهات التي تتكون في مرحلة التعليم الابتدائي تساعد على تحديد فلسفة الحياة لكل فرد من مواطني المستقبل في البلاد (٢ : ٦٨ - ٦٩) . وينص مشروع «سيرى» بالهند في نصوص أحد أنشطته (١٩٨٦) على أن التركيز على الحاجة لنظام قومي في التعليم يعطي اهتماما كبيرا للعلم والتكنولوجيا خاصة ان السياسة القومية آكبت على الحاجة لانماء روح الاستكشاف والابداع والموضوعية والجرأة على التساؤل والاستفسار وكذلك الحاسية الخلقية . ولذلك تم مراجعة منهج العلوم في المرحلة الابتدائية وفقا لذلك (٢٩ : ٢٣٤ ، ٢٣٥) . وسواء كان الطلاب أصحاب الاتجاه العلمي الموجب أو الاتجاه الموجب نحو العلوم ، أعلى تخصيصا من زملائهم أصحاب الاتجاه الأقل ايجابية ، أم لا ، مثلما أوضحت دراسة «ويدجز ١٩٦٥» ، ودراسة «كريستيانس» ١٩٧٠ (١٩ : ٧ ، ٨) ، فان تنمية الاتجاهات الموجبة في حد ذاته له قيمته التربوية . ويذكر «فريبرج وشبورن وتاسك» انه ليس لديهم كثير يذكرونه عن اتجاهات الأطفال نحو أنشطة العلوم . انه من الضروري البحث في هذه الأهداف . فالبحث في هذا المجال لا يزال مستمرا في كل انحاء العالم (١١٨ : ١١٩) ولقد أوضح العديد من الباحثين ان بحوث الاتجاهات في مجال المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية يعيها انها لا تنطلق من اطار نظري أو حتى لا تستند الى نماذج نظرية يمكن في ضوئها تفسير كيفية تكوين أو تغيير اتجاهات التلاميذ نحو المادة الدراسية ، وطريقة التدريس أو الوسائل المستخدمة (١٧ : ٣) .

وتوضح بعض الدراسات ان هناك فروقا بين البنين والبنات في اكتساب الأهداف الوجدانية . ففي دراسة قصيرة «كاملتون» ١٩٧٨ عن الاتجاهات العلمية لطلاب المدرسة العليا في ترينيداد وتوباغو لدى عينة من مدارس مختلفة تقع في مناطق ريفية وحضرية ، كانت النتائج في صالح البنين في كلا الجانبين العقلي والانفعالي (٣١ : ١٧٤) ، وعند قياس اتجاه طلاب جاميكا للمستوى (٥) نحو العلوم ١٩٧٠ ، ١٩٧٧ دلت

النتائج انه في حالة الطلاب ذوي الانجاز العالي تلعب الاتجاهات في حالة البنات دورا اكبر منه في حالة البنين (٣١ : ١٧٥) ، وقد توصّل « عبد المنعم وحسن » ١٩٨٦ الى ان اتجاه البنين نحو الكتاب المدرسي في العلوم أكثر ايجابية من اتجاه البنات (١٧ : ٢٨) . وقد أشارت نتائج دراسة « عميرة ، ونصر » في التربية الالمانية ١٩٨٠ الى أن البنات في السنوات (٩ - ١٢) أشد حرصا وخوفا على الأطفال . وانهن في السنوات (١٢ - ١٥) أكثر حذرا وعاطفة على التلاميذ أو الأفراد في بعض بنود المقياس (١ : ٩٣ ، ٩٤) وفي دراسة « شهدة » ١٩٨٨ ، حتى طلاب الأولى الثانوية لم يجد فروقا ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات في المقياس البعدي لمقياس الاتجاهات نحو العلم ، ومقياس قرارات التفكير العلمي (٦ : ٢٢٥) .

مما تقدم تبرز الحاجة الى البحث في أسئلة نماذج الأسئلة والأجوبة في العلوم للمرحلة الابتدائية . ودراسة مستوى اجابات التلاميذ فيها ، ومدى الفروق بين اجابات البنين والبنات ، فهذا ضروري لتصحيح مسار العملية التعليمية في هذه الفترة التي يتزايد فيها الاهتمام بالاهداف الوجدانية وتقويمها .

وقد يسهل مهمة الباحث انه شارك في اعداد كتاب نماذج أسئلة العلوم للسنة الرابعة الابتدائية للعام الدراسي ١٨٩١/٩٠ . وقد اجتهد بان يضمن أسئلة الاهداف الوجدانية في أحد الأبواب . وحاول عندئذ انضغ صياغة الأسئلة للشروط المتبعة عند وضع مثل هذه الاسئلة في حدود امكانيات وظروف وضع الكتب المدرسية ، مما يشجع على استخدام هذه الاسئلة كأداة للمقياس في الدراسة الحالية . . وتظهر أهمية الدراسة فيما يلي :

١ - تزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم ببعض بنود الاتجاهات والقيم وأوجه التقدير ، التي يمكن اكتسابها من خلال تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية بعامة ، وفي السنة الرابعة بخاصة .

٢ - تزويد هؤلاء المسؤولين بمقاييس التعرف على مستوى اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية الاهداف الوجدانية لمقررات العلوم .

٣ - محاولة الاسهام فى تطوير المكونات المختلفة لمناهج العلوم من خلال تطوير التقويم .

تحديد المشكلة :

استهدفت هذه الدراسة قياس مستوى اكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية بعض الاهداف الوجدانية فى العلوم . وبصورة اجرائية فإنه يمكن صياغة المشكلة فى التساؤلات الآتية :

- ١ - ما المستوى العام لاكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية بعض الاهداف الوجدانية فى العلوم وفقاً لاجابتهم على أسئلة كتاب النماذج .
- ٢ - ما مستوى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية فى كل سؤال من أسئلة الاهداف الوجدانية فى العلوم ؟
- ٣ - ما مدى الفروق بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات فى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية فى أسئلة الاهداف الوجدانية فى العلوم ؟

اجراءات الدراسة

(١) الاطار النظري للدراسة

يستهدف هذا الجزء من الدراسة التعرف على مضمون وأقسام الاهداف الوجدانية ، كما يستهدف أيضاً التعرف على طرق التدريس المتبعة والعوامل المؤثرة فى تحقيق الاهداف الوجدانية ، وأخيراً أساليب قياسها . وتفيد هذه الدراسة النظرية أيضاً فى تحديد وحدات القياس ، كما تساعد فى توجيه المعالجة الإحصائية ووضع الفروض ثم تفسير النتائج حول آجابات التلاميذ وتقديم المقترحات والتوصيات .

الاهداف الوجدانية (الانفعالية) :

يرى « نورمان حرونلند » المجال الانفعالي شمل الاهداف التى تؤكد المشاعر والانفعالات مثل الميول والاهتمامات والاتجاهات والتذوق (١ : ١٦) ومن المراجع المختلفة فى طرق التدريس يمكن استخلاص ان الجانب الوجداني من تعلم العلوم يشمل الاتجاهات العلمية والاتجاهات نحو العلوم والقيم والميول .

وفيما يلي الأقسام الرئيسية لهذا الجانب وأمثلة للأهداف التعليمية
فى كل قسم (١ : ١٦ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١) :

١ - الاستقبال : مثل ابداء الاهتمام لأنواع الأنشطة فى الدرس .
٢ - الاستجابة : مثل ابداء ميل نحو الموضوع . القيام بنشاط عملى
فى المعمل .

٣ - التقويم (اعطاء القيمة) : ويشير الى القيمة التى يعطيها لشي
معين أو ظاهرة معينة أو سلوك معين .

٤ - التنظيم : تقبل تحمل المسئولية .

٥ - توصيف القيمة : ممارسة التعاون فى الأنشطة الجماعية .
المحافظة على صحة جيدة .

ويقسم « سندر ، وبرت » السلوكيات الانفعالية الى سلوك يمكن
ملاحظته وهو لفظى وغير لفظى . وسلوك لا يمكن ملاحظته ويتضمن
الاحاسيس والاتجاهات والقيم وقد ضرب أمثلة لكل منها (١٥ : ٢٥٤) .
ويمكن تحليل أى اتجاه الى عناصره الأولية التى تتكون من :

١ - الناحية المعرفية للاتجاه .

٢ - الناحية الشعورية للاتجاه .

٣ - الناحية العملية للاتجاه (١٣ : ٢٢ ، ٢٣) .

ويسعى الباحث الى استخدام المناسب مما سبق تحديده من أقسام
أو ابعاد المجال الانفعالى أو الألفاظ السلوكية التى تعكس أحاسيس
المتعلم .

ويعرف « مورس ، وونجو » الاتجاهات بأنها آراء ذات طابع انفعالى
موجهه نحو أو ضد شيء ما (٣٠ : ٢٧٠) .

ويعرف « زهران » الاتجاه النفسى الاجتماعى بأنه استعداد نفسى
أو تهيوء عقلى عصبى متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص
أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز فى البيئة التى تستثير هذه
الاستجابة (٩ : ١٣٦) .

ويعرف « دافيدوف » الاتجاهات على أنها مفاهيم متعلمة وتقويمية ترتبط بأفكارنا ومشاعرنا وسلوكنا (٢٠ : ٧٧٥) .

ويعرفه « خير الله » الاتجاه بأنه عبارة عن مجموع درجات استجابات الفرد الايجابية أو السلبية المرتبطة ببعض الموضوعات السلوكية التربوية التي تفرض عليه لفظية (١٢ : ١٠٤) .

ويعرف « البورت » الاتجاه بأنه حالة من التهيؤ العقلي والعصبي لها فعل التوجيه على استجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة . أما فيورون فيعرف الاتجاه بأنه احتمال وقوع سلوك محدد في موقف محدد . ويقول « كامبيلي » أن الاتجاه الاجتماعي يتمثل فيما بين استجابات الفرد للمواقف الاجتماعية من اتساق : واتفاق (٣ : ١٧) .

ويرى « ليبب » أن أوجه التقدير لا تختلف كثيرا عن الاتجاهات كمحددات للسلوك فكلاهما يعنى استجابات القبول أو الرفض التي تتخذ محورا لها موضوعات أو مواقف أو أشياء معينة (١٠ : ١٠٢) .

ويعرف « عوف » الاتجاه العلمي بأنه نزعة فعالة ، ذات صبغة انفعالية وذات درجة ثبات ، يكتسبها الفرد نتيجة لخبراته في الحياة أثناء تفاعله مع بيئته ، تجعله يواجه ظاهرة الحياة ومواقفها المختلفة بما فيها من علاقات ومؤسسات ونظم ومشكلات ، فيتصرف فيها تصرف يتميز بالتححرر من قيود السلطة المعطلة للتفكير والانطلاق الفكري الذي توجهه الملبسات والشواهد والأدلة الواقعية ، أي التجريب (٢١ : ٥٥) ، (١٨ : ١٥٨) .

وهناك فروق بين الاتجاه العلمي والاتجاه نحو العلوم ، ويمكن تعريف الاتجاه نحو العلم بأنه استعداد عقلي ووجداني يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء العلم والعلماء بالإيجابية أو السلبية بالقبول أو الرفض ودرجة هذا القبول أو الرفض (١٩ : ١٢) .

ويذكر « فريبرج وآخرون » أن الاتجاهات نحو العلوم تشير إلى مشاعر الأفراد نحو أداء نشاط معين وأنه عند الصغار أقوى من الكبار ، فمعظم (م - ٣)

الأطفال يقبل على الدروس الأولى للعلوم بآمال عريضة ولكنهم لا يكونوا كذلك في نهاية المرحلة الثانوية : ويؤكد « مورس » أيضا ان اتجاهات الأطفال نحو العلوم يصبح أقل كلما كبروا (٢٩ : ١١٢) . وكما سبق أن أشرنا أنه لا يعرف إلا القليل عن اتجاه الأطفال نحو أنشطة العلوم (٢٦ : ١١٨) مما يتطلب الرجوع الى مصادر متعددة لأعدادها في البحث الحالي .

والقيمة عند « كيريلنيكو وكورشنوفا » هي المفرد الإيجابي للجانب البشري طبقة أو مجتمع ككل ، للأشياء التي بالعالم المحيط ، والذي حدد بمعنى تضمين أو تأثير هذه الأشياء في مجال النشاط الانساني (٢٨ : ٨٢٤) ويعرفها « صالح » بأنها محصلة مجموع اتجاهات الفرد ازاء موضوع معين وهي أكثر عمومية وأكثر ثباتا من الاتجاه أو واصعب تغييرا (١٧ : ٨) أما الميل فيعرفه « جيلفورد » بأنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة - وهو أقرب الى أن يحدد ما يفعله الفرد ، أكثر مما يحدد كيف يفعله (١٤ : ٣٢٩) .

والخلاصة : ان الدراسة الحالية تتناول أقسام الأهداف الوجدانية المختلفة (الاتجاه العلمي ، الاتجاه نحو العلوم ، القيم ، الميول ...) . بالقدر الذي يتطلبه باب العلوم الذي سوف يتم اختياره . وأن أبرز خصائص هذه الأهداف تبرز في مفهوم الاتجاه الذي هو شعور الفرد الثابت للقبول أو الرفض والذي يشير الى ما بين الإستجابات من اتفاق واتساق تسمح لنا بالتنبؤ باستجابات الفرد للمواقف .

بعض بنود الأهداف الوجدانية :

مع أن جهود الباحثين كثيرة في وصف وتحديد الأهداف الوجدانية (الاتجاهات - أوجه التقدير ...) ، فإن « كمب » يشير الى صعوبة ذلك ، مثلما هو في المستويات العقلية العليا (٢٧ : ٤١) .

ويشير « بيريس » الى أن هناك اتفاقا عاما في الرأي ان الاتجاهات التي تتكون في مرحلة التعليم الابتدائي في سري لانكا يمكن أن تبني على

أساس خمسة أهداف يستهدفها التعليم ، وقد أدى المزيج من المناقشة مع المعلمين الى توسيع نطاق هذه الأهداف الى ما يأتى (٢٦ : ٦٨ : ٦٩) .

١ - حسن التصرف . . القدرة على الإستخدام الأمثل لأقل قدر متاح من الموارد .

٢ - القدرة على رؤية الجانب المشرق من الحياة (التفاؤل) ، وتنمية روح البعائية الذكية .

٣ - الالتزام بالعمل .

٤ - الاعتماد على النفس .

٥ - المسئولية الاجتماعية .

٦ - احترام ما يستطيع الآخرون عمله .

٧ - الانصاف وعلم التحيز فى التعامل مع الغير .

٨ - القدرة على تقبل النقد (الشواضع) .

٩ - احترام آراء الآخرين - القدرة على الاتفاق والاختلاف .

١٠ - حب ما هو خاص بنا ، والتسامح مع تراث الآخرين ، كمدخل الى الوطنية فى سياق احترام الأمم الأخرى .

ويرى « لبيب » أن بنود الاتجاه العلمى هى تفتح الذهن ، واتساع أفق التفكير وتقبل الجديد بعد التأكد من صحته وعدم التعصب (١٠: ٢١٣) وأن هناك نوعين من الاتجاهات والميول وأوجه التقدير المرغوبة ، أحدهما يتصل بالدراسة العلمية اينما وجدت مثل الإتجاهات العلمية وحب الاستطلاع وتقدير العلم والعلماء ، والثانى يرتبط بفلسفة المجتمع وقيمه مثل الاتجاه نحو استخدام العلم من أجل مصلحة الإنسان ، وتقدير الثقافة العربية وجهود العلماء واسهاماتهم فى الحضارة الانسانية (١٠ : ٧٨) .

ويرى « كاظم ويس » أهمية دور تدريس العلوم فى تنمية مجموعة من القيم العلمية لا غنى عنها بالنسبة لكل فرد فى عالمنا المعاصر . ويمكن لمواد أخرى غير العلوم ان تسهم فى تنمية هذه القيم ولكن العلوم مسئوليتها اكبر فى تنمية فهم القيم الآتية التى تميز النشاط العلمى ككل . وهذه القيم هى : الرغبة فى المعرفة والفهم . حب الاستطلاع والاستفسار عن

جميع الاشياء والظواهر والاحداث التي تحدث حولنا . البحث عن المعلومات ومعانيها السليمة . الرغبة في الاثبات والتحقق . احترام المنطق السليم . أهمية المقسمات في المنطق والتفكير . أهمية النتائج التي توصل اليها عن طريق العلم (٢ : ٤٢ - ٤٣) .

ويشير « مورس » و« ونجو » ان الاتجاهات والقيم والمثل هي تلك التي تحدد سمة قوة الدافعية عندنا . ما اذا كنا متعاونين أم غير متعاونين نعلم كثيرا أو قليلا ليس على ما نعرف بل على ما نشعر - نحو انفسنا ونحو الآخرين ونحو عالمنا . (٣٠ : ٢٦٩ ، ٢٧٠) .

وسلوك التلميذ واتجاهاته الموجبة نحو الامن والسلامة داخل المعمل وخارجه من الاهداف الهامة في تدريس العلوم . وهناك مهام يمكن ان يقوم بها أو يساهم فيها التلميذ بالتقليل احتمال تعرضهم للحوادث، وضمان سلامتهم وسلامة الآخرين ، اذا قام بهذه المهام برغبته لكانت دليلا على اكتساب اتجاهات الأمن والسلامة . من هذه المهام ما يناسب تلميذ السنة الرابعة الابتدائية ومنها ما يناسب السنوات التي تليها مباشرة - ومن الافضل محاولة اعداد التلميذ لهذه الاخيرة مبكرا . وقد وضع « بسيوني » ونصره ٩٨ عبارة لمراحل التعليم الثلاث . كان منها تناسب العمر (٩ - ١٢) سنة مثل عدم العبث بالاشياء الغريبة ومحاولة فكها أو تحطيمها . وعدم التقاط اشياء ملقاة على الارض (١ : ٨١) . ومهام تناسب العمر (١٢ - ١٥) سنة مثل غلم تلوق المواد الكيماوية الا بتوجيه من المعلم . استخدام الدبابيس والمسامير بامان يقوم بالرحلات ينظف وينظم مكان العمل أو اللعب . . (١ : ١٢ ، ١٢٥ - ١٣٢ ، ١٣٦) .

يأخذ الباحث من هذه الدراسات بنودا لبناء الصورة الاولى من مقياس الدراسة الحالية ، بعد ان يعيد صياغة بعض منها لتناسب تلميذ السنة الرابعة الابتدائية والموضوع العلمي المختار . من الاهداف الموسعة في دراسة يريس البنود ١ ، ٣ ، ٥ ، ٦ وتعلق بالسلوك

الاقتصادي ، واتقان العمل والالتزام وصيانة المرافق ، وتقدير الافراد
وما يعملونه . ومن مقياس فيوليت البنود ٥ ، ٣٥ ، ٤٦ ، ٤٧ وتعلق
بالاتجاه نحو العلوم ، وتقدير العلماء ، والانشطة العلمية . ومن دراسة
بيرج وآخرين يصاغ بند لقياس مدى سرور التلاميذ عندما يجري المعلم
بعض التجارب العلمية . ومن مقياس الاتجاه العامي في مجال الثنور
العلمي البنود ٩٦ ، ٩٥ وتعلق بتقدير العلم وانشطة العلم (البرامج
التعليمية التليفزيونية) . ومن بسيوني ونضر البنود ٩ ، ٣٦ ، ٦٩ ،
٨٦ ، ٨٨ ، وتعلق بعلم العبث بالاشياء الغريبة وتقديم المساعدة
وتنظيف وتنظيم مكان العمل ، ومساعدة حالات الانغماء ، والمساهمة في
تقديم المساعدة عند اصابة زميل ، والتصرف السليم عند وقوع حادث
في الطريق العام . ومن شعله البنود ٤ ، ١٢ تتعلق بالعلم وانشطة
العلم مثل عدد حصص العلوم والافلام العلمية .

وعموما فانه يمكن اشتقاق بنودا أخرى باتباع الاسس الآتية وفقا
للافكار التي تم عرضها في الدراسات السابقة : - تحديد حاجات
المجتمع . ملاحظة سلوك الاطفال خاصة اذا اتيح لهم فرصة العمل في
معمل العلوم . المناقشات التربوية وخاصة التي يشارك المعلمون فيها .
قوائم الاتجاهات والقيم والميول الناتجة عن البحوث المحلية .

المعلم وطرق اكتساب التلاميذ للاهداف الوجدانية :

عن تكوين الاتجاه وتغييره يذكر « دافيدون » ان الناس لم يولدوا
ولديهم اتجاهات خاصة ، ولكنها تكتسب من خلال الملاحظة والاشتراط
الاجرائي والاستجابي وكذلك من خلال الانماط المعرفية للمتعلم ، وعلى
ذلك فان هذه المؤثرات تكون متداخلة في الخبرة الواحدة وبينما
تكون عملية تغيير الاتجاه عمالية بطيئة الا ان الاتجاهات تتغير بنفس
الطريقة التي تتكون بها في البداية أي عن طريق الملاحظة والاشتراط كما
نذكرنا (٢٠ : ٧٧٦) .

وعن « مورس ، وونجوي » (٣٠ : ٢٧٠ ، ٢٧١) نلخص ما يلي :

- تبنى الاتجاهات الجديدة على حقائق عنها ، من الضروري ان يعرفها
التلميذ .

- يجب ان يعمل التدريس على اثارة الاجاسيس اثناء التعليم حتى
يجد تعلم الاتجاهات .

- وفي تعلم الاتجاه كما هو في الجوانب الاخرى تكون بعض العمليات
اكثر ملائمة من الاخرى . بل ان بعضها الاخر غير ملائمة بالمرّة فيمنع
تحقيق مخرجات التعلم المرغوبة .

ان الخبرات السارة وغير السارة تؤثر في تكوين الاتجاه .

- تتأثر الاتجاهات بالعلاقات مع الاخرين ، ومن المرغوب فيه ان
تكون اتجاهات الفرد مثل اتجاهات افضل زملائه .

- سوف يتعلم الاطفال بعض الاتجاهات والقيم تعلمها غير مقصود ،
وقد يصعب على المعلم تغيير الشيء منها .

- ان احد عوائق العمل المعمل هو الاتجاه العام لكثير من الاطفال
نحو المدرسة وما يكنه معظمهم لها وعدم الاهتمام بمواجهة هذه المشكلة
فقد ينشأ في ترسيخ هذا الاتجاه .

- قد تنشأ الخبرة اللفظية تعلمها لفظيا فقط وليس سلوكا ينم عن
تعلم فعلي لاتجاه جديد .

- كلما أخذنا في الاعتبار التضمنين الشخصي للمتعلم بشكل أوسع
واعمق ، كلما كانت الانشطة والخبرة أوسع واعمق ، وكان التعلم الذي
يسفر عن ذلك أوسع وأعمق .

ويشير « بينز » الى ان هناك عوامل خارجية وداخلية تؤثر في
اكتساب واستخدام الاطفال الصغار نماذج وعلاقات التقدير وتنمية وفهم
الاهتمامات والاتجاهات والاخلاق ثم أوضح هذه العوامل (٢٥ : ١٩٤ -
١٩٨) .

أما عن الديب وعميرة « فرأيهما كالتالي : لا يجب ان يترك تنمية
الاتجاهات أو التفكير العلمي للصداقة ، بل التركيز عليهما بطريقة
مباشرة في تدريس العلوم . التصميم والاستمرار في تدريسها في جميع
مراحل التعليم . . . الخ (١٨ : ١٦٢ ، ١٦٣ ، ١٦٨ ، ١٧٠) .

ويشير « سليم » عند تناوله الاتجاهات الصحية ان معلمى البيولوجى فى مصر يحتاجون تدريباً على كلا المستويين الاعداد الجامعى وأداء الخدمة لأنماء اتجاهاتهم الصحية : فالمعلم قدوة والطلاب فى تدريس للعلوم يعتبرون معلمهم نماذج يحاكونهم فى سلوكهم ، ولكن لسوء الحظ أنهم ليسوا المثل الأعلى دائماً (٣٢ : ٢٥) . واثبتت دراسة « كوثر » ١٩٨٠ ان نسبة اتجاهات معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية لا تتناسب مع دور المعلم وتدريس العلوم فى التطور العلمى واجتماعى . (١٩ : ٥) .

وقد اثبتت دراسة « الجمعية المصرية للمناهج ١٩٩٠ » ان مستوى التنور لدى الطالب المعلم بكليات التربية فى مصر أقل من حد الكفاية على مقياس الاتجاهات العلمية وهو ٧٥ / (٤ : ١٥١) .

ومن الضرورى ان تكون اتجاهات المعلمين نحو العلوم هرجية . فقد أجريت دراسة فى اتجاهات معلمى الابتدائى فى ترينيداد وتوباغو نحو العلوم وتدريس العلوم ١٩٨٠ وأوضحت النتائج ان المعلمين الذكور لديهم اتجاهات ايجابية نحو العلوم وتدريس العلوم أكثر من المعلمين الاناث . وان العمر قد يكون له أثر على اتجاهاتهم (٣١ : ٦٥) . (٦٦) .

فاذا كان تدريس العلوم فى المرحلة الابتدائية فى مصر يهتم فضلاً بالحساب التلاميذ الاتجاهات مرغوبة بمستوى عال ، فإنه يجب الرجوع الى هذه المتغيرات (المؤهل - السن - نوع الجنس :) والاهتمام بالتأثير على احساس التلاميذ :

والمناهج المصرية لا تعد برامج منجسط لها ومدرسة لتعلم الاتجاهات كما لم يتأكد ان المعلم يقوم بتعليمها بقصد فى الدروس اليومية .

وكثير من بحوث الاتجاهات التى أجريت محلياً لم تضع برامج لتعليم الاتجاهات قبل قياسها ، ولكنها بحثت عن اكتشافها فقط عند تعلمه الفرد خارج المدرسة ، أو ما تعلمه من المعلم بالصدفة (مثل دراسات جعفرى المناهج ، وعبد المنعم واخر ، وفوليت) ، ولذا فإن

الدراسة الحالية تسير على طريق هذه الدراسات بينما هناك اعتبار آخر
أضيف على الوضع الحالي للعملية التعليمية ، وهو أنه ربما قد ازداد
اهتمام المعلم بتعليم الاتجاهات بعد أن تم تضمين أسئلتها في كتاب
نماذج الأسئلة في العلوم ، وانطلاقاً من فكرة التقويم مدخل للتطوير
وإن تطوير أهداف التقويم وأساليبه لابد أن تنعكس على المنهج وأسلوب
التدريس (٧ : ٢١) .

تقويم اكتساب التلاميذ للأهداف الوجدانية :

إن الاتجاهات والقيم تتغلغل في أعماق اللاشعور وإن السلوك هو
الذي يكشف عنها بدرجة من الدقة أكثر مما نقول عنها أو نفكر أو
نشعر . وكل هذا يعقد الحكم على ما إذا كان الاتجاه الجديد قد تعلمه
أم لا . والمعيار هو أن يصبح السلوك جديداً مختلفاً عن سلوك سابق
في موقف مماثل - وليس الاختلاف باستجابة لفظية فقط (٣٠ : ٧٠) .
ويشير « كمب » إلى أن السلوك في الجانب الوجداني من الصعب
تحديده وتسميته وقياسه مباشرة وإنما عن طريق تلميحات أو مفاتيح
للفياس وبملاحظة سلوك الفرد الذي يحدث اختيارياً وعن طواعية
(٢٧ : ٣٧) .

ويرى « الديب وبسيوني » أيضاً أن الاتجاهات الحقيقية للتلاميذ
لا يمكن تقديرها إلا في مواقف الحياة الطبيعية التي يتصرف فيها
التلاميذ تصرفاً تلقائياً .

ويمكن أن تتم بالملاحظة في الفصول وفي العمل وفي أثناء المناقشة
الحرّة وفي الرحلات وأثناء عرض الأفلام أو في حفلات السمر وغيرها التي
تقيمها المدرسة على أن يسجل المعلم ما يفعله تلاميذه بطريقة السجل
القصصى لسلوك التلاميذ أو القوائم الضابطة ، ومقاييس التقدير
والسجل السمعي (١٨ : ٤٧٧) . كما تؤيد « هارلن » استخدام المعلم
تلك القوائم والمقاييس (٣٦ : ٨٤) (١١ : ١٥٠) .

أما الاختبارات التحريرية ، فقد لا تعبر استجابة التلاميذ عن رأيهم
الحقيقي ، ورغم ذلك فإنه لا مناص من استعمالها ، خاصة أنه في الإعداد

الدبيرة يصعب استخدام أسلوب الملاحظة والتسجيل (١٨ : ٣٧٧) .
(١٠ : ٢١٣ ، ٢١٤) . ويؤكد ذلك « هرست » بقوله انه لا يمكن
انكار ضرورة استكمال الملاحظة بالاختبارات (٢٦ : ٣٦) .

ومن طرق قياس الاتجاهات الاختبارات الاسقاطية ، واحد اشكالها
الأسلوب اللفظي وهو قد يكون تداعي كلمات أو تكملة جمل ، أو تكملة
قصص (٩ : ١٤٢ - ١٤٥) . ويركز مقياس « عوف » على الاتجاه
نحو العلوم والقيم ، استخدم في بنائه طريقة العبارات الموقفية .

رند أعلت « فيوليت » ١٩٨٢ مقياس اتجاهات نحو العلم والعلماء
والمنشط العلمي في ٩٦ عبارة . واستخدمت مقياس اليسون على أساس
طريقة ليكارت (١٩ : ٥٠ - ٥٧) واعد « شهدة » ١٩٨٨ مقياس
اتجاهات نحو العلم في ٣٠ عبارة صاغها بأسلوب ليكارت (٦ : ٤٠٦ ،
٤٠٧) .

وكان مقياس الاتجاهات في بحث الجمعية المصرية للمناهج في ٢٠٠٠
عبارة ، صيغت متسقة مع طريقة ليكارت للتقديرات المتجمعة حتى يمكن
الحصول على مقياس مرتفع باقل عدد من البنود (٤ : ٣٧) . ويستطيع
معلم العلوم عن طريق المناقشة أو عن طريق الاستبيانات ان يتعرف على
مدى تأثير دراسة العلوم على تقدير تلاميذه للعلم وللدور الذي
يقوم به العلماء نحو تقدم المدنية (١٨ : ٤٧٦ - ٤٨٤) .

وقد اهتمت دراسات مختلفة منها ايرس وبريس ، كروكس
برمالكولم ، وسوليفان بتحليل التغيرات التي طرأت على اتجاهات الاطفال
خليفة لبرامج العلوم . ومن النتائج المشتركة بين كثير من هذه الدراسات
انه كلما تقدم الاطفال في التعليم الابتدائي تزايدت اتجاهاتهم السلبية
نحو العلوم . ومن العوامل التي تعقد الامور في هذه البحوث ان الاطفال
يستجيبون بصور مختلفة للموضوعات المختلفة وكما ذكر « سوليفان »
فانه لا بد للدراسات الاتجاهات ذات الدلالة ان تراعى في اجرائها تغير
الاتجاه نحو موضوع معين بدلا من تغير الاتجاه نحو العلوم عموماً (٢٦ :
٢٦) .

ومما سبق عرّفه من دراسات سابقة حول تقويم الاهداف الوجدانية ، يتضح ان البحوث التي أجريت لقياس هذه الاهداف عند تلاميذ المرحلة الابتدائية نادرة . وقد استطاع الباحث ان يأخذ من الدراسات السابقة ما يناسب الدراسة الحالية لتصبح ملامح الاسئلة التي سوف تستخدم كأداة لقياس الاهداف الوجدانية في السنة الرابعة الابتدائية كالتالي :

- انها سوف تشمل الأقسام المختلفة للجانب الوجداني (الأنفعالي) لتعلم من اتجاهات وقيم وميول وغيرها .

- ان تعد في كتاب نماذج الاسئلة لوزارة التربية والتعليم مقتصره على اختبارات لفظية ، على ان يوجه المعلمون لان يجتهدوا في استكمال الاختبار بالملاحظة ايضا .

- تقيس الاسئلة الجانب الوجداني عند التلاميذ بعد دراسة موضوع محدد هو باب « مواد نستخدمها » حيث تعد عبارات الاسئلة عن مواقف تتعلق بالمادة العلمية لهذا الموضوع ، على أساس ان اتجاه التلميذ نحو العلم قد يتغير الموضوع مثلما ذكر « سوليفان » .

٢ - أدوات الدراسة

تم بناء أداة القياس مستوى اكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية للاهداف الوجدانية في العلوم ، ومرت عملية بنائه بمرحلتين اساسيتين هما :

المرحلة الأولى : تجميع وحدات (فقرات أو عبارات) القياس وصياغتها :

استفاد الباحث من الدراسات السابقة والمقاييس المقننة الموضحة في الدراسة النظرية للبحث الحالي .

ومما استنتجته الباحث في الاختبارات رقم ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣

ومن ملامح الاسئلة أعلاه .

وقد بلغ عدد وحدات الأداة ١٦ وحدة ، عند اعدادها وصياغتها روعي منا يلي :

١ - الأقتضار على قياس تكوين الاتجاه عند التلاميذ دون شدته ،
مكان مستوى الاجابة المطلوب ثنائى المستوى قبول / أو رفض ، حب /
أو كره فيجيب بنعم / أو لا أمام العبارات : ولم يجازى الباحث بالأخذ
بالمستوى الثلاثى أو الخماسى للمبررات التالية :

١ - أنه لم يتبين من الدراسات السابقة إمكانية تطبيق هذه
المستويات على تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية .

٢ - أن شدة الاتجاه تنير بتغيرات عمر التلميذ خلال الدراسة
الابتدائية بل وتتغير وفقا لموضوع الدراسة ، فيكون تقديرها في هذه
المرحلة غير دقيق .

٣ - أن المستوى الثنائى قد يكون اقرب للاختبارات الاسقاطية في
الاتجاهات ذات تكملة الجمل والقصص ، ولهذا يكون استخدامه مقبولا
بسهولة على تلميذ ابتدائى .

٤ - أن الباحث أجرى محاولة مع عدد من تلاميذ الرابعة الابتدائية
لتبين مدى استطاعتهم تفهم وسهولة تحديد أجابة على مستوى
حاسى ، أو حتى بتضمنين كلمة لا أعرف ليصبح المستوى ثلاثى ،
فلاحظ أنهم يواجهون صعوبة عند الاجابة .

٥ - كان من الضرورى الالتزام بأن يتناسب عدد اسئلة الاهداف
الوجدانية مع ما اعد من اسئلة فى الجوانب المعرفية والمهارية حول
باب « مواد نستخدمها » التى تضمنت كتاب نماذج الاسئلة والاجوبة
فى نفس الوقت . ولهذا فان اعداد القليل من الاسئلة يتيح التناسق
بالاضافة الى تقليل المعاناة على التلاميذ الذين يتلقون اسئلة هذا الجانب
لأول مرة فى كتبهم .

وكأن فرستون يميل الى جعل عدد وحدات المقياس ٢٠ وحدة أما
غيره فكانوا يختلفون بالنسبة لهذا العدد . وظول عدد الوحدات تختلف
اعتبارات متعددة منها أثر ذلك على تقدير ثبات المقياس (١٤ : ٣٦٠) .

وروى فى الصياغة أيضا بعض القواعد التى أشار اليها «وانج»
أخذ تلاميذ فرستون (١٤ : ٣٥٨) وهى :

- ان تكون الفقرة قضية قابلة للمناقشة بمعنى ان تمثل فكرة
ولا تمثل حقيقة ثابتة لا تقبل الجدل .
- ان تناسب الوحدة الاتجاه المراد .
- ان تكون الوحدة بسيطة وليست مركبة .
- ان تكون الوحدة كاملة في بيان اتجاه محدد نحو موضوع
خاص .
- ان تحتوى الوحدة على فكرة واحدة .
- ان توضع الوحدة في صيغة المبني للمعلوم وليس في صيغة المبني
للمجهول .
- كما روى بعض القواعد التي استرشد بها « شهدة » (٦ : ١٦٨)
وهي ؟
- تجنب استخدام كلمات تتصف بالعمومية مثل دائما - ابدا -
كل - قسط أو الاكثار من استخدام الكلمات فقط - بالضبط -
تقريبا ...
- ان تكون الوحدات قصيرة ولا تزيد كلماتها عن ٢٠ كلمة .
- ان توزع الوحدات عشوائيا في الاختبار .
- ان توضع الوحدات ذات الحساسية الخاصة في منتصف المقياس
تقريبا .

المرحلة الثانية : التحقق من صلاحية الوحدات للاستخدام :

(ا) صلق اداة القياس :

عرضت بنود الاداة على الاعضاء المشاركين في اعداد ومراجعة كتاب
نماذج الاسئلة والاجوبة وهم ثلاثة اعضاء مستشار العلوم بوزارة التربية،
وخبير العلوم بالتعليم الابتدائي ، ومدرس أول بالتعليم الثانوى .
بالاضافة انه من المتبع ان تعرض كتب النماذج للمراجعة من قبل
المسؤولين بمركز الامتحانات والاسئلة . وعرضت الادارة ايضا على ثلاثة
من اعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج بتربية الازهر . وبعد استبعاد
بعض الوحدات وتعديل صياغة البعض الآخر اصبحت الصورة النهائية
بالاداة ١٢ وحدة كما هو موضح باليجول التالى (٢٤ : ٤١ ، ٤٢) .

جدول رقم (١)

توصيفاً أداة قياس الاهداف الوجدانية في العلوم
للسنة الرابعة الابتدائية في صورته الاولى ، والتعديلات
التي نمت عليه

| الرقم | الوحدة | بعد الهدف الوجداني علمي علوم فيه | + | الرقم بعد | التعديل |
|-------|---|---|---|--------------|---------|
| ١ | أعتقد انني اذا اضفت الى انابيب الاختبار كميات كبيرة من الأملاح والقلويات والأحماض أثناء التجارب العملية فان التفاعل يكون جيداً . | قبداً افصاحية استهلاك | | | |
| ٢ | عندما اسمع أو اقرأ عن اكتشاف مادة لحفظ الطعام مكتشفها عالم مشهور فانني أقبلها دون مناقشة أو تجريب . | اتجاه علمي الموضوعية والثقة | - | حذفت | |
| ٣ | احترام جهود العلماء في ابتكار انتاج اجهزته وأدوات مبنية على العلم . | تقدير العلماء | + | ٢ | |
| ٤ | أوافق على أن ابتكار وانتاج الأدوات والأجهزة من اختصاص العلماء وليس التلاميذ . | محل الابتكار | - | ٣ | |
| ٥ | أحب أن أظلي بأنبويات الأدوات والأشياء المعدية المعرضة للمصدا بمنزلي مع ان هذا العمل حرفي خاص به . | ميل أو تنوير العمل اليدوي | + | ٤ | |
| ٦ | أبادل أدوات التجارب وأدواتي الخاصة مع زملائي، حتى ولو نصحتني الكبار بالمحافظة على ممتلكاتي . | قبضة تعاون | + | ٥ | |
| ٧ | أعتقد أن كثيراً من الأطعمة الموضوعة في أواني نحاسية أو غيرها تفسد بلون سبب على الإطلاق . | انجاء علمي « السببية » | - | حذفت | |

تابع جدول (١)

| الرقم | الوصفة | بعد الهدف + الوجداني عندى أدبى أم بعد قيمة ميل - التعديل | الرقم |
|-------|---|--|-------|
| ٨ | من الأفضل أن تكون أسلاك التوصيل طويلة لتعطى نتائج أفضل فى تجارب الكهرباء . | قيمة اقتصادية - « استهلاك » | ٦ |
| ٩ | اهتم بأن يعطى « المعلم » تفسيرات صحيحة لاي ظاهرة حتى ولو كانت بسيطة . | انجاء + علمى | حذفت |
| ١٠ | يضايقنى اجراء معلم العلوم بعض التجارب العلمية . | انجاء نجو - العلوم | ٧ |
| ١١ | أفضل مشاهدة البرامج التليفزيونية فى دروس العلوم ، على مشاهدة البرامج الترفيهية . | انجاء نجو + العلوم | ٨ |
| ١٢ | أرى ان جمع الصور من الصحف والمجلات عن المواد التى نستعملها فى حياتنا مضيعة للوقت ولا تفيد فى تعليم العلوم . | اتجاه نجو - العلوم | ٩ |
| ١٣ | كثيرا ما أشك فى كلام منشور على صفحات الجرائد والمجلات لعدم وجود دليل مقنع على صحة هذا الكلام . | انجاء علمى + الدقة والموضوعية | حذفت |
| ١٤ | أسعد الرحلات المدرسية لأنها تفيدنى فى تعليم العلوم . | انجاء نجو + العلوم | ١٠ |
| ١٥ | يضايقنى أن أسمع أحدا يستهين بقيمة العلم فى حياتنا | انجاء نجو + العلوم | ١١ |
| ١٦ | أرى انه اذا حدث اغماء لأحد المارة فى الطريق ان أراقب المصاب حتى يأتى رجال الاسعاف . | قيمة مشاركة ونضحية | |

والصورة النهائية للإداة بعد التعديل تصبح كالآتي

اسئلة الاهداف الوجدانية فى العلوم

للسنة الرابعة الابتدائية

اسم المدرسة : _____
اسم التلميذ : _____
الصف : _____

اكتب كلمة (نعم) امام العبارة التى تقبلها ، وكلمة

(لا) امام العبارة التى ترفضها فيما يلى :

اعتقد اننى اذا اضفت الى انابيب الاختبار كميات كثيرة من
الأملاح والقلويات والاحماض أثناء التحارب العملية فان التفاعل يكون
جيداً .

وهكذا حتى الوحدة رقم (١٢) وفقا لخانة الرقم المعدل فى
الجدول السابق :

(ب) ثبات الاداة :

تم تطبيق الاداة على مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية
(بنين وبنات) ثم اعيد تطبيقه بعد ١٥ يوما . واستخدمت معادلة
الارتباط (بيرسون) لحساب معامل الثبات . وقد وجد ان معامل
الارتباط يساوى ٠.٦٢ . وبالنظر فى جدول وجود الدلالة الاحصائية
لمعاملات الارتباط نرى ان مستوى الدلالة ٠.٠٥ وتشير الى امكانية
استخدام الاختبار بموثوقية مقبولة .

٣ - العينة

مجتمع البحث هو تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية بمدارس القاهرة .
تكونت عينة البحث من ٢٦١ تلميذا بالسنة الرابعة الابتدائية بخمس
مدارس بادارات مختلفة مبينة فى الجدول رقم (٢) .
ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع افراد العينة على المدارس المختلفة .

جدول رقم (٢)
توزيع أفراد العينة على المدارس

| اسم المدرسة | الإدارة التعليمية | عدد البنين | عدد البنات | غير محدد المجموع |
|---------------|-------------------|------------|------------|------------------|
| آدم أغا | قبة - شرق | ٩ | ١٤ | ٢٣ |
| الطبرى | البكرى - شرق | ٦٩ | - | ٦٩ |
| طه حسين | المنيرة - جنوب | ٢٣ | ٢٢ | ٤٥ |
| عمر بن الخطاب | حلوان - جنوب | ٣٢ | ٤٧ | ٧٩ |
| السلطان مصطفى | الطرية - شرق | ١٩ | ١٦ | ٣٥ |
| المجموع | | ١٥٢ | ٩٩ | ٢٦١ |

٤ - تطبيق الأدوات

تم تطبيق أداة البحث على العينة السابق ذكرها خلال شهرى مارس وأبريل من عام ١٩٩١ أى فى نهاية الدراسة للسنة الرابعة بعد ان انتهى التلاميذ من دراسة باب « مواد نستخدمها » التى اعد حولها الأسئلة . وقد طلب من أفراد العينة الاجابة على وحدات الأداة بدقة وجدية والالتزام بالموضوعية ، وتم توجيههم الى الغرض من القياس واسلوب الاجابة بالرفض أو القبول أو الحب أو الكراهية وليس مجرد صبح أو خطأ .

وقد طلب بعض التلاميذ من القائمين على التطبيق (١) ارشادهم الى كيفية الاجابة .

٥ - فروض الدراسة

١ - فيما يتعلق بالمستوى العام لاكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية الاهداف الوجدانية فى العلوم .

(١) شارك فى التطبيق الزملاء د/ أحمد الضوى ، د/ يحيى لطفى .
والسيد / السعيد جمال موجه العلوم .

الفرض الصفري الاول : المستوى العام لاكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية للأهداف الوجدانية في العلوم (ليس أقل) يساوى أو أكثر) من حد الكفاية على المقياس الكلى وهو ٦٠٪ من الدرجة العظمى . أو (١٠٠ / ٦٠) بمعنى ان ١٠٠٪ من الافراد يحصلون على ٦٠٪ من الدرجات .

الفرض البديل : المستوى العام لاكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية للأهداف الوجدانية في العلوم يقل عن حد الكفاية على المقياس الكلى وهو ٦٠٪ من الدرجة العظمى .

٢ - فيما يتعلق بمستوى اجابات تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية على كل سؤال من اسئلة الاهداف الوجدانية في العلوم .
الفرض الصفري الثانى : مستوى اكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية لبعض الاهداف الوجدانية في العلوم ليس أقل (يساوى أو أكبر) من حد الكفاية على وحدات المقياس وهو ٦٠٪ من الدرجة العظمى .
الفرض البديل : مستوى اكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية لبعض الاهداف الوجدانية في العلوم يقل عن حد الكفاية على وحدات المقياس وهو ٦٠٪ من الدرجة .

٣ - فيما يتعلق بالفروق بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ الرابعة الابتدائية فى اسئلة الاهداف الوجدانية فى العلوم .
الفرض الصفري الثالث : توجد فروق ذات احصائية عند مستوى ٠.٥ بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ الرابعة الابتدائية فى أسئلة الاهداف الوجدانية فى العلوم .

أ - بين البنين والبنات بعامه .

ب - بين البنين المتفوقين والبنات المتفوقات .

ج - بين البنين المنخفضين فى المستوى والبنات المنخفضات .

الفرض البديل : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٥ بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ الرابعة الابتدائية فى أسئلة الاهداف الوجدانية فى العلوم .

٦ - المعالجة الإحصائية

عولجت البيانات التي تم الحصول عليها إحصائياً بطريقتين :

١ - طريقة وصفية ، وذلك بتحديد النسب المئوية لدرجات أفراد العينة على المقياس الكلي والوحدات الاثنى عشرة . واستخدم ذلك لاختبار صحة الفرضين الأول والثاني .

٢ - أساليب الاحصال والاستدلالي لاختبار فروض الدراسة حيث استخدم اختبار « ت » ، في حالة الفرض الثالث (أ) .
س ١ - س ٢ (٨ : ٣٢٨ ، ٤٧٢) . واستخدم هذا القانون
ت = $\frac{\frac{214 + 224}{1 - n}}{\text{أيضا في حالة الفرض الثالث (ب) ، (ج) مع استخدام (س) كوسيط وليس كمتوسط . وقد اعتبر أن المستوى المقبول هو ٠.٠٥ .}}$

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

١ - عرض النتائج :

فيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها وفق ترتيب أسئلة الدراسة . فيما يتعلق بالسؤال الأول : ما المستوى العام لاكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية لبعض الأهداف الوجدانية في العلوم ؟

ويوضح جدول (٣) المؤشرات الإحصائية الوصفية لمستوى اكتساب أفراد العينة على الوحدات الاثنى عشرة للأداة ، والمقياس الكلي في صورة النسب المئوية لدرجات كل وحدة . كما يوضح الجدول رقم (٤) النسبة المئوية للدرجات ونسبة أفراد العينة الحاصلين عليها .

جدول رقم (٣)

النسب المئوية للدرجات فى كل عبارة والمقياس الكلى .
ن = ٢٦١ ، الدرجة = ١٢

| رقم العبارة | الدرجات | النسبة المئوية | رقم العبارة | الدرجات | النسبة المئوية |
|-------------------|---------|-------------------|----------------|---------|-------------------|
| ١ | ١٧٧ | ٦٧٫٨ | ٧ | ١٩٧ | ٧٥٫٤٧ |
| ٢ | ٢٣٧ | ٩٠٫٨ | ٨ | ١٨٧ | ٧١٫٦٤ |
| ٣ | ١٤١ | ٥٤٫٠٢ | ٩ | ١٧١ | ٦٥٫٥١ |
| ٤ | ١٥٧ | ٦٠٫١٥ | ١٠ | ١٧٨ | ٦٨٫١٩ |
| ٥ | ١٠٣ | ٣٩٫٦٤ | ١١ | ١٥٤ | ٥٩ |
| ٦ | ٦٤ | ٢٤٫٥٢ | ١٢ | ٦٣ | ٢٤٫١٣ |
| المجموع ١٨٢٩ ٥٨٫٤ | | | | | |

جدول رقم (٤)

النسبة المئوية للدرجات ، ونسبة افراد الحاصلين عليها

| النسبة المئوية للدرجات | أقل من ١٠٠ | أقل من ٩٠ | أقل من ٨٠ | أقل من ٧٠ |
|---------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| نسبة الأفراد | ١٦ | ٢٦ | ١٣٫٤ | ٢٣٫٧ |
| أقل من ٦٠ | | | | |
| أكثر من ٥٠ | | | | |
| أقل من ٤٠ | | | | |
| أكثر من ٣٠ | | | | |
| ٤٣ | | | | |
| ١٢٫٢ | | | | |

وقد بلغ مجموع درجات عبارات المقياس ١٨٢٩ أى نسبة المئوية
للإجابات الصحيحة ٨٥٫٤٪ وتلخص النتيجة (١٠٠/٥٨٫٤) الأمر
الذى يعكس تدنى المستوى العام . وهو الأمر الذى يعنى رفض الفرض
الصفرى الأول الذى ينص على أن المستوى العام لاكتساب تلاميذ
الرابعة الابتدائية بعض الأهداف الوجدانية فى العلوم ليس أقل
(يساوى أو أكبر) من حد الكفاية على المقياس الكلى وهو ٦٠٪ من

الدرجة العظمى . ويقبل الفرض البديل المنى ينص على أن المستوى العام لاكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية بعض الأهداف الوجدانية في العلوم يقل عن حد الكفاية على المقياس الكلى وهو ٦٠٪ من الدرجة العظمى .

فيمًا يتعلق بالسؤال الثانى : ما مستوى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية في كل سؤال من أسئلة الأهداف الوجدانية في العلوم ؟

من الجدول السابق رقم (٣) أفضا ، نجد أن الوحدات التى حصل فيها أفراد العينة حد الكفاية المقبول (٦٠/١٠٠) هى الوحدات ٢ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١ ، ٩ ، ٤ وكانت قيمهما كالتالى : (٩٠٨/١٠٠) ، (٤٧/١٠٠ و ٧٥) ، (٧١٦٤/١٠٠) ، (٦٨١٩/١٠٠) ، (١٠٠٠ / ٦٥٥١) ، (٦٥٥١/١٠٠) ، (٦٥٥١/١٠٠) ، (٦٠١٥/١٠٠) . والوحدات التى لم يحصلوا فيها على حد الكفاية هى ١١ ، ٣ ، ٥ ، ٦ ، ١٢ ، وان أكثر الدرجات تدنيا هى الدرجات الخاصة بالعبارة ١٢ ثم العبارة ٦ .

وعلى ذلك يقبل الفرض الصفري الثانى المنى ينص على أن مستوى اكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية لبعض الأهداف الوجدانية في العلوم أكبر من حد الكفاية على مقياس كل سؤال على حدة وهو ٦٠٪ من الدرجة وذلك فيما يتعلق بالوحدات ٢ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١ ، ٩ .

فيمًا يتعلق بالسؤال الثالث : ما مدى الفروق بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية في أسئلة الأهداف الوجدانية في العلوم ؟

يوضح جدول رقم (٥) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية ثم « ت » هى المقياس الكلى في حالة البنين والبنات بعامة . ويوضح جدول رقم (٦) هذه القيم في حالة البنين والبنات المتفوقين والمنخفضين في المستوى .

جداول رقم (٥) م ، ع ، ت جدول رقم (٦) م ، ع ، ت
في حالة البنين والبنات بعامة في حالة البنين والبنات المتفوقين
والمتخلفين في المستوى

| المتفوقون | | المنخفضون | |
|-------------------|--------|------------------------|--------|
| البين | البنات | البين | البنات |
| ن | ٨٣ | ٨٣ | ٤١ |
| م | ٨٤٨ | ٧٨٥ | ٥٤١ |
| خ | ٦٧ | ١٠٦ | ٩٧ |
| ع | ٢٤٥ | ١١٢ | ٩٤ |
| ت = ٢٥٣ | | ت = ٨٥ | |
| مستوى الدلة = ٠.٥ | | مستوى الدلة = غير دالة | |

القيمة غير دالة في الحالة العامة حيث ان قيمة « ت » الجدولية عند مستوى ٠.٥ ودرجات الحرية ٨٢ تساوى ١.٩٦ أما في حالة المتفوقين والمنخفضين كانت دالة في حالة المتفوقين فقط حيث قيمة « ت » الجدولية عند مستوى ٠.٥ ودرجات الحرية ٤٠ تساوى ٢.٠٢ وعلى ذلك يقبل الفرض الصفري الثالث (ب) المبنى ينص على انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٥ بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ الرابعة الابتدائية في أسئلة الأهداف الوجدانية في العلوم ، بين البنين والبنات في حالة المتفوقين والمتفوقات وذلك لمصالح البنين .

ويرفض الفرض الصفري الثالث (أ) ، (ج) . ويقبل المفروض
البديل الذي ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند
مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات البنين والبنات بجامعة (ج) بين
البنين المنخفضين فى المستوى والبنات المنخفضات .

٣ - مناقشة النتائج وتفسيرها :

تشير نتائج الدراسة الى تدنى المستوى العام لاكتساب نلاميذ

السنة الرابعة الابتدائية بعض الأهداف الوجدانية في العلوم ، وان البنين قد يتفوقون على البنات في اكتسابها ، ويمكن تفسير ذلك فيما يلي :

١ - تدريس العلوم بأوضاعه الراحنة لا يحقق الأهداف الوجدانية .

وقد يكون السبب هو تزويد التلاميذ بقدر ما من الحقائق المفككة التي لا يرى التلاميذ ما بينها من علاقة ، ودون إبراز لوظيفتها في حياته .

ويبدو أن المعلم لا يعرف ماذا يعمل وكيف يصل الى أعماق التلميذ - في اللاشعور - الذي ينبع منه السلوك الوجداني حتى يحقق هذا الجانب من التعليم ، وربما لم يتكون لديه بعد رغبة في القيام بذلك . ان معاهد اعداد المعلم الابتدائي لا تدقق في اختيار معلم عنده قدرة على التصميم والصبر لأن يستمر في محاولة تعليم هذا الجانب في جميع سنوات المرحلة الابتدائية .

لقد كان تدنى المستوى اكثر ما يكون في وحدتي المقياس رقمي (١٢ ، ٦) ، الاولى نسبة الاجابات الصحيحة لها (٢٤ر١٣ %) وتعلق بالاتجاه نحو أسعاف الأغماء والثانية نسبتها (٢٤ر٥٢ %) وتعلق بالاقتصاد في استخدام الاسلاك ، وهذه مواقف من مقرر العلوم وهي حاجات ملحة بالنسبة للمواطنين ، فكان من السهل على المعلم ان يثير هذه الاتجاهات . ولكي يبدو ان المعلم لا يلقي أى توجيه أو متابعة فيما يتعلق بتدريس الجوانب الوجدانية من التعلم . حتى ان تضمن أسئلة عنها في كتاب نماذج الاسئلة والاجوبة في العلوم لم يكن مجديا ولم يزد من اهتمام المعلم بتدريسها .

٢ - وقد دلت النتائج على تفوق البنين المتفوقين على البنات المتفوقات . وقد يرجع سبب ذلك الى دور النشاط حيث يحتاج فيه قدر أكبر من الفرص التي يواجه فيها التلاميذ مشكلات حقيقية تتكون خلالها اتجاهات وقيم ، والمدرسة المصرية نادرا ما تتيح هذا للبنين أو البنات بينما قد يحتاج البنين مواجهة مواقف والقيام بنشاط واعمال خارج الفصل وخارج المدرسة أكثر منه في حالة البنات ، مما يهيئ له تعلما أفضل في الجوانب الوجدانية . وما يؤيد أثر الجنس في الدراسة الحالية ان البنين قد

تفوقوا فى وحدة المقياس رقم (٧) التى تتعلق بالاتجاه نحو التجارب العملية فكانت نسبة درجات البنين ٩١٦٪ والبنات ٥٦٥٪ . أما البنات فقد تفوقن فى الوحدة (٤) التى تتعلق بالاتجاه نحو طلاء البويات فقد كانت نسبة درجات البنات ٧٧١٪ والبنين ٥٣٠١٪ . ومع أن هذا الاتجاه خاص بالاعمال اليدوية ، فإن البنات رغبته لأنه يتعلق بالاعمال اليدوية الحياتية خاصة فى المنزل .

توصيات ومقترحات

بينت نتائج البحث الحالى تدنى المستوى العام لاكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية بعض الاهداف الوجدانية فى العلوم ، وأن البنين المتفوقين قد تفوقوا على البنات المتفوقات فى اكتسابها . وفى ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن استخلاص مجموعة من التوصيات والمقترحات لرفع هذا المستوى :

١ - لم تتحقق الاهداف الوجدانية موضع الدراسة الحالية . وحيث ان للمعلم دور كبير فى تحقيق هذه الاهداف ، واتجاهات التلاميذ سوف يتأثر باتجاهات المعلمين أنفسهم وطرق تدريسهم . فيصبح من الضرورى تدريب المعلمين ، وعلى الخبراء والموجهين نقل الفكر التربوى الى المعلمين وتوجيههم وتبادل الراى معهم .

كما يجب مراعاة أساليب تدريس المناسبة التى يجيب على السؤال والتى من أهم ملامحها ما يلى :

مواقف ومشكلات حقيقية . خبرات سارة وأخرى غير سارة . تكوين اتجاه موجب نحو المدرسة أولا . قدوة . مراعاة الفروق بين البنين والبنات . فى بعض الاتجاهات . علم التقيد حرفيا بالكتاب ، للتعز ، وتكتنيكات التعلم الشرطى . واخيرا فانه من الضرورى ان تتضافر جهود رجال الازهر والأوقاف والآباء وأجهزة الاعلام مع جهود المعلم فى التأثير على احساس التلاميذ لتحقيق الجوانب الوجدانية من التعلم .

٢ - الأداة المستخلصة في القياس مأخوذة عن كتاب نماذج الأسئلة في العلوم ، ويعتقد الباحث ان مواصفات هذه الاداة قد تأثرت بالنظم والقيود التي تفرض على وضع هذه الكتب . ولذا يقترح ما يلي :

— الأمر مازال يحتاج الى مزيد من الجهد لتوفير مقاييس للأهداف الوجدانية بأقسامها المختلفة من اتجاهات علمية واتجاه نحو العلوم وأوجه تقدير وقيم وميول في المرحلة الابتدائية والمراحل الأخرى ، يتوفر فيها شروط القياس الجديد .

— من الضروري اتاحة الوقت الكافي لاعداد كتب نماذج الاسئلة حتى يمكن التجريب على غينة كافية من التلاميذ ، فيمكن تغيير بعض الاتجاهات أو إعادة صياغتها .

— واجهت الدراسة الحالية صعوبات كثيرة في تنفيذه ، ويؤيد هذا أن معظم كتب نماذج الأسئلة لم تتضمن أسئلة الأهداف الوجدانية . ومن الضروري ان يصبح التعليم المصري جادا في تحقيق الأهداف الوجدانية بتدريسا وتقويما ولمركز الامتحانات والاسئلة في مصر دور كبير في تحقيق ذلك .

٣ - ان أداة القياس المعدة في هذه الدراسات تلور حول احد أبواب المقرر للعلوم للسنة الرابعة الابتدائية ، ومن الواضح أن معظم وحدات القياس تصلح للقياس في أبواب أو سنوات دراسية أخرى .

لذا فإن على المعلم محاولة الاستفادة من أداة الدراسة الحالية في موضوعات أخرى مشابهة مع اضافة الملاحظة الى الاختبار اللفظي .

ومن الضروري البحث في عمل مقياس لكل باب أو موضوع من موضوعات المنهج لصياغة وحدات الاداة بما يناسب مواقف الموضوع ، وفي نفس الوقت يكون هذا نواة لاداة قياس شاملة .

المراجع

- ١ - ابراهيم عميرة ، ومحمد على نصر : بحوث فى مجال الامان والتربية
الامانية • البحث الثانى • سوهاج • كلية التربية جامعة اسيوط
١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ م •
- ٢ - احمد خيرى كاظم ، وسعد يس ذكى : تدريس العلوم • القاهرة :
دار النهضة العربية ، ١٩٧٦ م •
- ٣ - احمد عبد العزيز سلامة ، وعبد السلام عبد الغفار : علم النفس
الاجتماعى • القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٠ م •
- ٤ - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : مستويات التنوير لدى
الطلاب المعلمين فى مصر - دراسة مسحية • فى : المؤتمر العلمى
الثانى اعداد المعلم التراكمات والتحديات • الاسكندرية •
٢٤/٢١ ذى الحجة ١٤١٠ هـ ١٨/١٥ يوليو ١٩٩٠ م •
- ٥ - الدمرداش عبد المجيد سرحان ، ويوسف صلاح الدين قطب :
تدريس العلوم فى المدرسة الابتدائية • القاهرة : مكتبة مصر ،
بدون تاريخ •
- ٦ - السيد على السيد شهلة : • أثر تدريس التعميمات الاساسية فى
وحدة التركيب الالكترونى للمادة على مستويات فهم الطلاب الصف
الاول الثانوى وعلى اتجاهاتهم نحو العلم • رسالة دكتوراه غير
منشورة - كلية التربية - جامعة الازهر ، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م •
- ٧ - المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير
تدريس العلوم جامعة عين شمس ، التقويم كمدخل لتطوير
التعليم • القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٩ م •
- ٨ - جابر عبد الحميد جابر ، واحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى
التربية وعلم النفس • القاهرة : دار النهضة العربية ، ط ٢ ،
١٩٧٨ م •

- ٩ - حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى • القاهرة :
عالم الكتب ، ط ٣ ، ١٩٧٤ م .
- ١٠ - رشدى لبيب : معلم العلوم • القاهرة : الانجلو ، ١٩٧٤ م .
- ١١ - رشدى لبيب : وفايز مراد ، وفيصل هاشم : المنهج منظومة
لمحتوى التعليم • القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ،
١٩٨٤ م .
- ١٢ - زينب محمود المتولى جاد : « أهم مشكلات البيئة المصرية وكيفية
معالجة منهج العلوم لها بالمدرسة الابتدائية » رسالة ماجستير ،
كلية التربية جامعة المنصورة ، ١٩٨٠ م .
- ١٣ - سيد خير الله : علم النفس التعليمى أسسه النظرية التجريبية •
القاهرة ، مطبعة دار العالم العربى ، ١٩٧٣ م .
- ١٤ - سيد محمد غنيم : سيكولوجية الشخصية • محدداتها • قياسها
- نظرياتها • القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٧ م .
- ١٥ - صبرى المررداش ابراهيم : تدريس العلوم فى المرحلة الاعدادية •
القاهرة • مكتبة خدمة الطلاب ، ١٩٧٩ م .
- ١٦ - تقويم الاسئلة المتضمنة فى كتب العلوم فى مراحل التعليم العام
الثلاثة وفقا لمعايير أربعة • القاهرة : الانجلو ١٩٨٠ م .
- ١٧ - على محمد عبد المنعم ، وعبد المنعم احمد حسن : « دراسة مقارنة
لاتجاهات تلاميذ وتلميذات الحلقة الثانية من مرحلة التعليم
الاساسى نحو الكتاب المدرسى والكتاب الخارجى فى العلوم
» القاهرة : كلية التربية - جامعة الازهر ، ١٩٨٦ م .
- ١٨ - فتحى الديب ، و ابراهيم بسيونى عميرة ، تدريس العلوم والتربية
العلمية • القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٠ م .
- ١٩ - فيوليت شفيق مريان : دراسة اتجاهات معلم العلوم المرتقبة
نحو العلم والعلماء والمنشط العلمى وعلاقة ذلك بالتحصيل فى
المواد العلمية المتنا : دار جراه • ١٩٨٢ م .

- ٢٠ - لندال دافيدوف : مدخل علم النفس • ترجمة سيد الطوايح
واخرون • القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع ، ط ٣ ،
١٩٨٨ م •
- ٢١ - محمود محمود عوف : « دراسة تجريبية لإنشاء مقياس للاتجاه
العلمي » رسالة للحصول على درجة الماجستير « متنسل » كليه
التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٥٩ م •
- ٢٢ - وزارة التربية والتعليم : العلوم • الصف الرابع الابتدائي ،
٨٩ ، ١٩٩٠ م •
- ٢٣ - العلوم العامة ، الطاقة في حياتنا • الصف الخامس الابتدائي ،
١٩٩١/٩٠ م • •
- ٢٤ - نماذج الاسئلة والاجوبة • المرحلة الابتدائية • الصف الرابع •
العلوم ، ١٩٩١/٩٠ م •
25. Baez Albert V. **Innovation Science education — world —
wide.** Paris, Unesco, 1967.
26. Harlen W. (Editor) : **New trends in primary school Science
education.** Paris, Unesco, 1983.
27. Kemp Jerrold E., : **Instructional Design, Second Edition.**
California : Fearon Publishers, Inc, Belmont, 1977.
28. Kirilenko G., Korshunova L. : **What is Personality?** Mosco :
Progress Publishers, 1989.
29. Morris R. (Editor) : **Science education Worldwide.** Paris,
Unesco, 1990.
30. Morse William C. Wingo G. Max : **Psychology and Teaching,**
Second Indian Reprint. Taraporela Jones & Co., 1970.
31. P. Fraser-Abder, and L. Shrigley (Editors) : **Sourcebook of
Science Education Research in the Caribbean** Document
seroes No. 26. Unesco, 1988.
32. Selim M. Saber : "Health in Egypt" in, **International Union of
Biological Sciences.** Number 10 March 1984.

فاعلية بعض الغناصِر والمهارات الموسيقية على تكيف الطفل ضعيف السمع الاجتماعيّة

للدكتورة عايدة دانيال حنا

الاستاذ المساعد باكااديمية الفنون

ملخص :

*** تعتبر عناية أي مجتمع من المجتمعات بالأطفال غير العاديين هي الواجهة أو المعيار الذي به نستطيع ان نحكم على مدى تقدم المجتمع . ومع تطور الفكر الانساني والديمقراطية ، وتقدم الابحاث والدراسات النظرية والعملية بدأت هذه الفئة تأخذ حقها الطبيعي في الرعاية والتوجيه والتأهيل حياة يستطيعون ان يعيشوها في سعادة وفق اطار امكانياتهم وقدراتهم . وعلى مستوى الابحاث العالمية .

*** قام الباحث كرسى ارموند سنة ١٩٨٤ Edmonds, Kirsty

ببحث عنوانه « هل هناك مكان صحيح للموسيقى في تعلم الاطفال الصم » ابتدائي وثانوي ، وتتلخص نتيجة البحث في عدم اهمال حصص تعلم الموسيقى حيث ان الثنائى توفير حصص تعلم الموسيقى لتعلم النطق واللغة .

(**) كما قام الباحثون ويندى اتكر Atkins, wendy

وهشيل دونفن Donovan, Michele سنة ١٩٨٤ بوضع برنامج تعليمي خاص بالصم وذلك لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالاشتراك مع مدرّس الموسيقى ومدرّس بالفصل من خلال الغناء والسمع واللعب بالآلات الموسيقية بالفصل .

*** وفي برتش كلمبيا بكندا نشر بحث في مؤتمر من ١٥ : ١٩

ابريل سنة ١٩٨٥ قام به كاترين لينج Katherine Leung

على تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية يختبر النواحي الكلامية والتركيز على فوائد الموسيقى والحركة لتسهيل تطوير أو تنمية اللغة لدى الاطفال المعوقين كما ناقش هذا البحث أيضا طريقة النطق من حيث مخارج

الألفاظ والضغط على مقاطع معينة كأساس لتنظيم الحديث كما أن دور الموسيقى والحركة لها الأهمية الأولى بالنسبة للطفل ذي الصيوب السمعية ومن ثم فإن طرق الاتصال يمكن للموسيقى أن تسهلها عن طريق تعليم الغناء والعزف على الآلات والخطوات الإيقاعية .

أما عن مستوى الأبحاث المحلي : -

*** فقد قامت آمال مختار ببحث عن التربية الموسيقية للطفل المعوق قدم في المؤتمر العلمي الأول عن الطفل . - - سنة ١٩٨٢ بكلية التربية الموسيقية - جامعة حلوان - واقصر البحث على التعليم والتعلم للموسيقى للأطفال المعوقين .

*** كما ابرز البحث دور الموسيقى في النضج العام للطفل المعوق حسيًا سواء المكفوفين أو ضعاف البصر من ناحية ، وثقيلو السمع من ناحية أخرى ، كما أهتم البحث أيضا بدور الموسيقى في تنمية الأطفال المعوقين جسميا وعقليا وانفعاليا .

*** كما قدم في نفس المؤتمر بحث لامية فرج عنوانه الأنشطة الموسيقية ودورها في تنمية بعض المهارات الأساسية للطفل المتخلف عقليا وقد أبرز البحث دور الأنشطة الموسيقية المختلفة وهي تتضمن الصولفج ، الإيقاع الحركي ، الاناشيد الألعاب الموسيقية الآت الباند الإيقاعية في تنمية المهارات الأساسية للطفل المتخلف عقليا مثل تنمية القدرة على السيطرة على اليدين ، تنمية المهارات البصرية والذاكرة وايضا العقلية والاجتماعية .

*** وعلى ذلك كان من الطبيعي ان يتجه مجتمعنا الى العناية بهذه الفئة من أفراد المجتمع . ولذلك عمل على التوسع في انشاء الدور والؤسسات والمراكز المختلفة . كما خصص عام ١٩٩٠ للمعوقين وفيه نركز اهتمام الدولة بالمعوقين وذلك في اطار حماية الطفل . كما كانت الطفولة المعوقة ضمن الموضوعات العديدة التي ناقشها مؤتمر القمة العالمي الخاص بالطفولة . ومن هنا جاءت مشكلة البحث .

مشكلة البحث :

*** ان كثيرا من المشتغلين بالموسيقى ومشكلات التربية الموسيقية في مصر لم يشاركوا بأبحاثهم واهتماماتهم في تطوير دور التربية الموسيقية للطفل ضعيف السمع وعلى ذلك فكرت الباحثة في وضع برنامج موسيقى مقترح لتعلمهم بعض العناصر والمهارات الموسيقية المختلفة التي تساعد الطفل على التكيف الاجتماعي . وبما أن الموسيقى في حياة الطفل السوي لها ضروره ملحه فانها تكون اكثر الحاجاه بالنسبة للطفل ضعيف السمع .

هدف البحث :

*** يهدف هذا البحث الى وضع خطة مقترحة لتعلم بعض العناصر والمهارات الموسيقية التي تهدف الى تنمية اللغة وحاسة السمع . وايضا توسيع نطاق المعرفة والخبرة الوجدانية ومهارة الحركة والعزف لدى الطفل ضعيف السمع .

أهمية البحث :

*** ترجع أهمية البحث الى : -

- ١ - المهارات التي يكتسبها الطفل ضعيف السمع من شأنها ادخال السرور في نفسه وتجعله أكثر قربا من المجتمع الانساني السوي .
- ٢ - تساعد الطفل على زيادة وعيه وقدرته على الاستمتاع بنشاطه لمساعدته على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه .
- ٣ - تساعد الاطفال على التعبير عن ما بداخلهم ورفع احساسهم نحو انتمائهم الكامل لمجتمعهم وكيفية التعامل والاندماج معهم .

مسؤال البحث :

*** كيف يمكن لبعض العناصر والمهارات الموسيقية ان تؤدي الى تكيف الطفل ضعيف السمع للحياه الاجتماعية من حيث : -

- نطق الحروف - المقاطع اللفظية - التميز بين الصوت والصمت
- التمييز بين الشدة واللين - التميز بين الطبقات الغليظة والحادة - ضبط التنفس - التعبير بالحركة عن طريق الألعاب الموسيقية .

عينة البحث :

*** تتكون عينة البحث من عشرة أسرته في مجال التربية الموسيقية .

ادوات البحث :

*** ينقسم هذا البحث في عرضه للموضوع الى قسمين رئيسيين :

رئيسيين : -

(القسم الاول) :

*** يتناول الاطار النظري الذي يعرض تفاصيل الاركان التي يستند عليها البحث وهي تشمل : -

- ١ - درجة الصوت وفقدان السمع .
- ٢ - خصائص كلام الطفل ضعيف السمع .
- ٣ - كيف تكون العناية بضعاف السمع .
- ٤ - طريقة تعلم الطفل ضعيف السمع .

والقسم الثاني من البحث يتناول المنهاج العلمي الذي يمكن أن يسترشد به المعلم وهو الجانب التطبيقي « والاجابة على سؤال البحث » :

أولا : الاطار النظري :

درجة الصوت وفقدان السمع :

في كلامنا العادي نتحدث عن الاصوات المنخفضة والاصوات المرتفعة . غير أنه يتعين علينا ، في مبحث السمع ، ان نكون اكثر دقة وتحديدًا . فدرجات السمع تقاس عند تدبالديسيبل (decibel -dB) الذي يعتبر وحده قياس نسبيه . فدرجة الصفر على مقياس الديسيبل لا تعنى انه «لا يوجد صوت على الإطلاق، وانما تعنى درجة الصوت التي تتركها الاذن العادية . وطبقا لتصنيف منظمة الصحة العالمية لدرجات الصمم يمكن التمييز بين درجات ضعف السمع التالية :

ضعف سمع عميق - أكثر من ٩١ ديسبيل

٧٠ - ٩١

ضعف سمع شديد

٥٦ - ٧٠

ضعف سمع معتدل الشده

٤١ - ٥٥

ضعف سمع معتدل

٢٦ - ٤٠

ضعف سمع خفيف

وقد قامت دراسة احصائية لعيوب السمع فى البيئه المصرية للوقوف على ضعف السمع بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الاولى وقد تبين انه يوجد بين كل ١٠٠٠ طفل نحو ٦ اطفال مصابون فى القدره السمعيه ويحتاجون الى مساعدة خاصة (وينص هذا البحث ضعف سمع شديد أى الاطفال المحتاجون الى مساعدة خاصة) .

خصائص كلام الطفل ضعيف السمع :

يمتاز كلام الشخص ضعيف السمع وخاصة فى مراحله المتأخرة بما يأتى :

أولا : - عدم الوضوح .

ثانيا : - عدم القدرة على التحكم فى الفترات الزمنية بين الكلمة والكلمة التى تليها بمعنى انه قد يقضى وقت أطول فى نطق كلمة فى حين انه فى الكلمة التالية قد يسرع فى النطق .

ثالثا : - عدم الضغط الكافى على الكلمات اثناء نطقها مما يؤدى الى أن الاشكال الصوتية لهذه الكلمات تكون غير واضحة واحيانا تكون مختلفة .

رابعا : - عدم القدرة على فصل الاصوات المختلفة وتوضيحها وقد يحدث ان يكون هناك تداخلا بين بعض الأصوات .

كيف تكون العناية بضعاف السمع :

١ - ان من أبرز النتائج التى تترتب على ضعف السمع ، وخاصة فى المراحل الاولى أن نطق الطفل لا يشطور تطورا عاديا ، ذلك لأن العملية الكلامية هى عملية مكتسبة تعتمد اعتمادا كبيرا على التقليد والمحاكاة الصوتية ، ومعنى ذلك ان أى خلل يصيب الجهاز السمعى يترتب عليه التواء فى طريقة النطق وبهذا يحتاج مثل هؤلاء الاطفال الى تمارين

تخاصة لعلاج الناحية الكلامية كما أنهم يحتاجون زياده على ذلك الى
تمرينات لتقوية السمع نفسه .

١ - تمرينات تتكون من اصوات كلامية تنطق بشكل واضح على
مسافة يتمكن معها المصاب بين التمييز بين كل منها ، وملاحظة اعضاء
الكلام الظاهره . على ان يكون نطق كل حرف على حده ثم يتدرج الى
مقاطع .

٢ - تمرينات يقصد بها تعويد المصاب على ملاحظة الاصوات
الدقيقة كالهمس ، والصغير بصوت منخفض .

٣ - تعويد المصاب التمييز بين الاصوات المختلفة ، كإبواق
السيارات ونباح الكلاب ، وضوضاء الاجراس .

٤ - تمرينات يقصد بها اثاره الانتباه السمعى لدى المصاب .
وأخيرا يستحسن ان تسير التمرينات السمعية جنبا الى جنب مع
التمرينات الكلامية التى لا تختلف فى طبيعتها عن التمرينات التى تستعمل
فى علاج العيوب الكلامية المختلفة .

طريقة تعلم الطفل ضعيف السمع :

أن قراءة الشفاه (Lip Reading) أو الطريقة الشفوية
(oral Method) لها أهمية عظمى فى علاج هؤلاء المصابين .

وهى تقوم أساسا على قدرة الطفل على ملاحظة حركات الفم والشفاه
واللسان والحنك . . . الخ وترجمة هذه الحركات الى اشكال صوتيه
(حروف) . وايضا تعتمد على حاسة اللمس حيث ان الطفل عن طريق
وضع يديه مثلا على فتحة أنف المدرس يستطيع ان يحس الاهتزازات
الصادرة عند نطق حرف النون ، وكذلك الحال عند وضع راحة يده
أمام الفم يستطيع ان يحس بالهواء الصادر عند نطق حرف الفاء .
معنى ذلك ان عملية قراءة الكلام هى عملية تعتمد على الادراك البصرى
والادراك اللمسى . (وعلى ذلك تصبح وسيلة الايضاح مهمة للطفل
ضعيف السمع) .

ولذلك تطبق جميع تمرينات البرنامج المقترح عن طريق الادراك
البصرى والادراك اللمسى .

التكيف الاجتماعي ونمو شخصية الطفل ضعيف السمع :

*** من المعروف أن السمع يزودنا بالأساس الأكثر أهمية في الاتصالات الشخصية والاجتماعية من حيث نمو اللغة ، والنمو الذهني ، والانفعالي ، والاجتماعي .

*** وعلى ذلك فإن الإعاقة السمعية تجعل هذه الاتصالات أكثر صعوبة وذلك فإن الطفل ضعيف السمع يتخذ تكيفه إحدى الصورتين الآتية : -

فقد يقبل أن يعيش كفرد معوق ، أو ينعزل عن أفراد المجتمع متجنباً أي تفاعل شخصي واجتماعي مع الآخرين ولذلك يمثل ضعف السمع مشكلة كبرى تعوق تكيفه الاجتماعي .

١ - العناصر الموسيقية وتنقسم الى :

(عناصر جوهرية وتشمل) :

- الإيقاع - اللحن - النسيج الموسيقي - الصيعة .

(عناصر تعبيرية وتشمل) :

- السرعة - التظليل - اللون الصوتي .

والذي سيطبق في مجال هذا البحث هو العنصر الفعال في تدريس الطفل ضعيف السمع هو عنصر الإيقاع في كل نوع من الأداء ويمكن إضافة عنصر اللحن فيما يخص الطبقات شديدة الغلظ وشديدة الحدة كما يمكن إضافة العناصر التعبيرية السرعة والتظليل واللون الصوتي الى عنصر الإيقاع .

الإيقاع :

هو من أهم العناصر الموسيقية ارتباطاً في مجال هذا البحث . ويتفق معظم المؤرخين على أن نشأة الموسيقى بدأت بالإيقاع والصلة الوثيقة بين بعض الأعمال التي يؤديها الإنسان والإيقاع والارتباط بين حركات الجسم وحركات الإيقاع الأساسية ، لاكبر برهان على أن الإيقاع هو العنصر الأول في الموسيقى والإيقاع عبارة عن توالي نبر ثقيل ، ونبر خفيف في أنماط يختلف عدد النبرات فيها وقد يكون الإيقاع خارجياً فتؤديه آلة إيقاعية أو إيقاعاً داخلياً يحس به من خلال الموسيقى .

وهذا العنصر هو الصلة الزمنية بين الاصوات حسب التعبير عنها بالتعبير القوي والنبير الضعيف .

٢ - العناصر التعبيرية :

(أ) السرعة :

وهي سرعة أداء الإيقاع ، اذ يعتمد على الزمن الذي ينقضى بين الثقيل الذي يحدد نمط الإيقاع وتكرار هذا النبير ، وكلما زاد الزمن بين تكرار النبير الثقيل كانت سرعة الإيقاع أقل والعكس بالعكس . كما يجب الا نتجاهل معدل سرعة الأداء فهي تختلف من حركة الى حركة ومن مقطوعة الى أخرى .

(ب) التظليل :

يتراوح الأداء الموسيقي والفناني ما بين الشدة واللين والتدرج بينهما ويستعمل المؤلف اصطلاحات خاصة للتعبير عن الظلال المتفاوتة في الأداء .

(ج) اللون الصوتي :

التلوين الصوتي بالنسبة للموسيقى كاللون في التصوير . . . حيث ان الطابع الصوتي في الموسيقى هو ذلك الصوت ذو الصفة الخاصة الذي يصدر عن وسط موسيقي . والتلوين الصوتي ينحصر في : - ادراك الفرق بين أصوات الآلات المختلفة .

وتنفذ العناصر السابقة عن طريق المهارات المختلفة كالآتي : -

١ - المهارات الموسيقية وتشمل :

الاستماع - الغناء - العزف - الحركة - القراءة والكتابة الموسيقية - الابتكار .

وسيحاول البحث تنمية المهارات التي تساعد الطفل ضعيف السمع وهي مهارات الحركة والعزف والقراءة الموسيقية (إيقاعات فقط) والابتكار الإيقاعي .

٢ - المهارات البصرية :

وتتمثل في كتابة بعض الاحرف على السبورة وكذلك العلامات الإيقاعية .

٣ - المهارات اللغوية :

تنمية القدرة على النطق السليم .

(القسم الثانى) :

« المتهجج الموسيقى المقترح »

الهدف من البرنامج :

هذا البرنامج للأطفال ضعاف السمع وهم بمرحلة تنمية المهارات والايماءات والاتجاهات وروعى فيه ان ينظم حسب احتياجات الطفل ويقدم له الحوافز عن طريق الالعب والتخاطب التلقائى بلغة الإشارة ولغة الكلام - فالأطفال ضعاف السمع فى هذه السن يهيئون لاستقبال كافة وسائل التخاطب بما فى ذلك لغة قراءة الشفاه .

١ - يتعلمون التعاون والتخاطب مع غيرهم من الأطفال ضعاف السمع .

٢ - تتاح لهم فرص الاستمتاع باللعب والانصات الى الحكايات والتفريخ على الصور وتمثيل الادوار .

٣ - ينمون بدنيا عن طريق الانشطة الايقاعية المختلفة .

٤ - يحصلون لغة بصرية .

ولما كان الأطفال ضعاف السمع عموما أقل ادراكا لما يدور حولهم فجميع فقد ابتكرت الباحثة بعض التدرينات التى تفيد فى توسيع معارف الأطفال كرسيلة ايضاح وايضا كتمرينات للتدريب على الناحية الايقاعية .

كما انه يمكن الاستعانة بوسائل الايضاح المختلفة ولتكن كالاتى :

(أ) اللوحة التصويرية : تستخدم لمختلف آلات الباند .

(ب) رسوم من الورق المقوى : تستخدم فى تعريف الآلات أو العلامات الايقاعية .

(ج) عمل نماذج كارتونية أو خشبية : نماذج من العلامات الموسيقية التى يمكن عن طريقها تكوين جمل ايقاعية .

الوحدات التى احتوى عليها البرنامج الموسيقى المقترح :

١ - الايقاع :

روعى فى هذا البرنامج التركيز على الناحية الايقاعية وذلك حسب امكانياتهم الخاصة ويتضمن البرنامج العلامات الايقاعية الآتية :-

كما احتوى على سنكتة التوازن وايضا ستة البلاش .

٢- الايقاع الحركي :

الاحساس بالعلامات الايقاعية الآتية : (. . . .)
عن طريق المشي والجري .

٣ - العناصر التعبيرية :

(أ) السرعة والبطء في الاداء .

(ب) التميز بين الشده واللين .

(ج) التعرف على الآلات الايقاعية المختلفة والعزف عليها في حدود
العلامات الايقاعية السابقة .

٤ - التميز بين الطبقات المختلفة (وحده - غلط) .

تطبيق المنهج المقترح في صورة امثلة

١ - عنصر الايقاع :

ويطبق عن طريق المهارات المختلفة مثل « المشي - الجري - التصفيق -
العزف » ويخص كلا من : -

(أ) نطق الاحرف الابجدية .

(ب) المقاطع اللفظية « ايقاع الكلام » .

(ج) الصوت والصمت .

(أ) نطق الحروف الابجدية :

تدريب الطفل على النبض الايقاعي المنتظم عن طريق التصفيق المنتظم

تدريب الطفل على نطق الاحرف الابجدية أ - ب - ث - ت - ث

السخ .

- مع التصفيق والنطق يجد ان كل حرف في زمن نوار (ل) (●) لا

تسا .

- ولكن يحسن الطفل بهذا يمكن ان تدفع الطفل يلمس جلد الطبل

بينما المعلم يدق عليها الايقاع (ل) (●) ثم تطلب منه ان يحاكي هذا

الايقاع بالتصفيق يسيديه وتستطيع ايضا ان تطلب منه ان يمشي

(●) على ايقاع الطبلية مع محاولة النطق بمقطع (تا) بطريقة
 (ايمن يارن) وايضا النطق بالاحرف الابدئية .

- العرف على آلات الباندة الإيقاعية (طبله م كاسات - كاستانيت

١٠٢ (د ف) ايقاع (.) (:)

- على ذلك التعرف على تدوين الوحدة ()

(ب) المقاطع اللفظية :

— تدريب الطفل على إيقاع الكلام والربط بين النبر في الموسيقى

وَالنَّبِيرُ فِي الْكَلَامِ .

مثال :

كل كلمة لها ايقاع وتبدأ بأبسط الكلمات وفي نفس الوقت بأبسط

الاشكال الايقاعية ثم التدرج الى جمل بسيطة .

(ا) بابا - ماما - قطہ - بٹہ - احمد - لیلی - احمر - - اصفر .

كل هذه الكلمات وحيدة النوار (ل •) وكل كلمة تحتوي على علامني

نوار يحاول الطفل نطق الكلمات السابقة مع تصفيق الأيادي .

٤ (ب) جعل بسيطة تتمشى مع تقسيم الوحدة الى علامتى كروون

ولیکن :

اسلامیہ || ل || آئی ایم اے ||

- يصفق الأطفال الإيقاع السابق مع محاولة نطق الكلمات .

(ج) تلون المعلمة على السبورة جملة والتكن : (أنا عندى قطة)

على الاطفال محاولة قراءتها بالتقطيع اللغوى حسب امكانياتهم

الخاصة ثم تصفيق أيقاعها .

ايقاعها اذ لا يجرى || او عزفها على آلة الطبلية

- ولكي يحس الطفل بهذا الايقاع يمكن ان تدع الطفل يلتمس جله

الطبله كما سبق شرحه ثم تطلب منه ان يقلد هذا الايقاع على الطبله .

منه. فطبق الجملة السابقة :

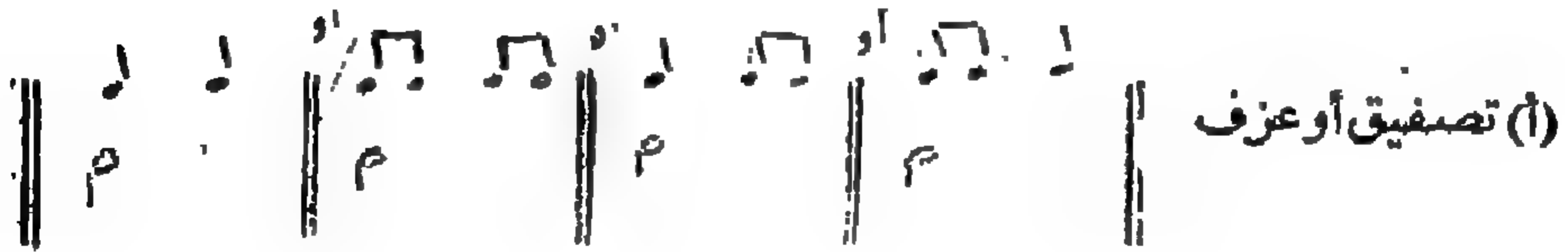
(د) يعزف المعلم على الطبلّة ايقاع () وعلى الاطفال
الجرى فى الحجره .

(هـ) التعرف على شكل علامة () .

(و) ثم يتعلم الطفل كلمة طال ومنها يتعرف على علامة البلاش
() بالتصفيق مع محاولة النطق بطريقة (ايسى
بىارى) .

- ويمكن أيضا ان يمشى الاطفال هذه العلامة مع التصفيق والنطق
بها .

- كما يمكن ان يبتكر الطفل على ايقاع البلاش أى ايقاع بىا
يساويها بالتصفيق أو العزف على الآلات الايقاعية عن طريق
الايقاعى هكذا .



(ب) مشى

(ج) التميز بين الصوت والصمت : « فهى « الاداء الايقاعى »
والسكتات الموسيقية .

يتمثل الهدف الرئيسى لتمرين حاسة سمع الطفل فى اشارة اهتمامه
بالاصوات وتدريب قدرته على التمييز بين الصوت والصمت . وللتدريب
على ذلك يمكن إعطاء الطفل كيسا أو كره صغيرة تحتوى على قول جاف
وتطلب منه أن يلتقى به فى وعاء أمامه عندما يسمع صوتا .

كذلك يستطيع الطفل ضعيف السمع ان يفرق بين الصوت والصمت
ان لمس أذاه كالعطبله وهى تهتز بالصوت أو تسكن بالصمت .

واخيرا يمكن للطفل ان يلمس حنجرة المعلم لكى يحس اهتزازاتها
عندما يتكلم ومن هذا المنطلق يمكن للطفل ضعيف السمع ان يحس
بالسكته فى الموسيقى فهى عبارة عن توقف الصوت ويستطيع الطفل
ان يعبر عن ذلك بالحركة هكذا .

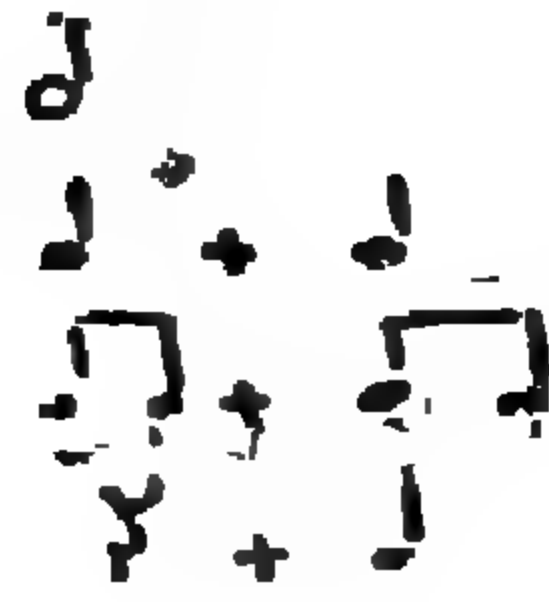
- يطلب المعلم من الاطفال تصفيق نقرات متساوية (علامة النوار)
هكذا .

ثم يطلب منهم تفسير علامات النوار النحصر بين الاقواس فقط هكذا
يتدرج المعلم مع الاطفال الى الاحساس بتمكة النوار واداء التمرين الاتي بالتصفيق
ثم المشي واخيرا المضي على الالات الايقاعية

- يلي ذلك الاحساس بتمكة البناتشن وتطبيق بنفس الخطوات
السابقة .

ولتطبيق ما اكتسبوه من ايقاعات مختلفة يمكن اعطاؤهم هذه
التمرينات البسيطة .

- ٧٣ -



(ب) هل عدد التورات = ل



| | |
|-----|----|
| نعم | لا |
| | |

(ج) ضع علامة (✓) أو (x) أمام ما يساوي علامة البلاش



(د) اكمل هذا التمرين $ل = \boxed{\text{ل}} + ل \rightarrow ل = \boxed{\text{ل}} + ل$

(هـ) صل المجموعة (أ) بما يساويها من المجموعة (ب)

مجموعة (أ)

ل
ل
ل

مجموعة (ب)

ل
ل
ل

العناصر الطبيعية

وتنحصر - السرعة - التظليل - اللون الصوتي

وتطبق عن طريق المهارات المختلفة مثل (السمع - البصر - اللمس)

(نشي)

(*) من ابتكار الباحثة

(أ) السرعة : تدريب الطفل على السرعات المختلفة يثير الانتباه

السمعى .

المثال الأول :

- يمشى الاطفال مع عزف المعلم على آلة الطبلة ايقاع النوار

- وعندما يسرع المعلم فى العزف يصفق الاطفال معه ايقاع

المثال الثانى :

- يدون المعلم تمرين ايقاعى على السبوره او مكتوب على ورق مقوى

بخط واضح .

- يعرف الاطفال التمرين بالالات الايقاعية مرة تلو مرة

سريع .

(ب) التظليل : تدريب الطفل على ملاحظة وسماع الاصوات

الدقيقة .

- التمييز بين الشدة واللين .

مثال :

- عند سماع الاطفال لتألفات معزوفة بشده فانهم يؤدون حركات

من ابتكارهم تعبر عن استجابتهم لهذه الشدة مثل الحيوانات القوية

(الاسد - الفيل) ويسيرون على ايقاع النوار .

- وعند سماع الاطفال لتألفات معزوفة بخفوت يطلب منهم التعبير

بتفائىة .

ومن وحي تفكيرهم الخاص مثل الذهاب الى النوم ويعبرون عنها

بايقاع البلاتش .

- المهم فى هذه النقطة ان يجنب الاطفال الظن بان النغمة الحادة

معناها النغمة المرتفعة () وان النغمة الغليظة معناها النقي Piano

(ج) اللون الصوتى : تدريب الطفل التمييز بين الاصوات المختلفة

لتنمية حاسة السمع .

- فربما التعرف على انواع مختلفة من الاصوات مثل (صوت الطبلة -

الكامتايت - الميلودىكا) .

- ينبغي للطفل ان تتاح له فرصة اللعب بهذه الآلات ومجاولة

احداث اصوات بها قبل أن تبدا تمرين قدرته على التمييز بين مختلف
الاصوات .

مثال : يعزف المعلم ايقاع ما وليكن (. .) على النطلبة من خلف
الطفل ثم يطلب منه ان يستدير ويشير الى الاله نفسها . يكرر المعلم
يعزف على باقى الالات الى ان يتعرف الطفل عليها جميعا .

٣ - تنمية القدرة على فصل الاصوات المختلفة ، وتوضيحها :

« غليظة - حادة » .

التمييز بين الغلظ والحدة :

من الصواب البدء فى تعليم الطفل ضعيف السمع بالاصوات ذات
الطبقة الغليظة ثم الحادة . وذلك أمر يمكن تحقيقه يجعل الطفل ، وهو
يمزج اصواتا يرخى زراعية وكتفيه ويخفض ذقنه نحو صدره . وعندما
يستطيع الطفل انتاج الصوت منخفض الطبقة بناء على الطلب ، يمكن
للمعلم ان ينتقل الى الطبقة الحادة .

مثال : (١) :

يقلد المدرس صوت القطار وصوت السيارات (لأنها أقرب الى
الطفل ضعيف السمع وعندما يتعرف على هذه الاصوات يمكن تمثيل صوت
القطار على الطبقة الغليظة من البيانو ، والسيارات على الطبقة الحادة .
ويلاحظ انه يجب ان تمتد المنطقة الصوتية الحادة عن الغليظة
بأربعة دواوين على الاقل حتى يكون التمييز واضحا .

مثال (٢) :

عند سماع موسيقى حاده يمثل الاطفال قطف ثمار البرتقال من
الشجرة .

وعند سماع موسيقى غليظة يمثل الاطفال قلع ثمار البطاطس
(الجزر) من الارض .

٤ - تدريب الطفل على ضبط التنفس والعزف على الالات الشبانية
مثل « الميلودিকা » :

هذا التمرين يفيد فى ضبط التنفس وهو ما يحتاج اليه الطفل
ضعيف السمع الذى لم يتعود عليه بسبب عجزه الكلامي .

من أهم أعضاء الكلام حركة الشفتين : يعرب الطفل على ذلك بأن يطلب منه أن يطفىء لها وليكن عود ثقاب وشلمجة . ويمكن توسيع نطاق هذا التمرين لتشمل القسرة على التحكم في التنفس يطلب من الطفل أن ينفخ في اللهب دون أن يطفئه .

— ان الشفتين ينبغي أن تكونا مضمومتين في البداية .

مثال :

يجلس المعلم الى منضدة في مواجهة الطفل ويضع المعلم أمامه قطعة صغيرة من القطن الطبي، ينفخها المعلم عبر المنضدة نحو الطفل بأن يقل (تا) وينفخ في زمن التنكته .

بطريقة « ايمى بارى » ويطلب من الطفل أن يعيدهما بنفس الطريقة . ويمكن أن يشترك في اللعبة أطفال آخرون على انتها مباره في النقع . يصفقون في زمن « تا » وينفخون في زمن التنكته .

مثال آخر :

يضع المعلم مجموعة من الشمع أمام الطفل ويطلب منه أن يقطعها الواحدة تلو الأخرى ولكن لا يقل ختم شفتيه قبل كل نفحة يصفق ايضاً (بعد كل مرة) .

وبعد أن يتحقق المعلم من تحكم الطفل في شفتيه ولسانه يمكنه أن يتعلم العزف على آلات النخمة الثابتة مثل (الميلوديك) في حدود الايقاعات البسيطة السابقة .

(ب) الألعاب الموسيقية والتكيف الاجتماعي :

الموسيقى لا تقدم للطفل الأصم خبره وجدانيه أو انفعالية في ذاتها ومنع ذلك فانه يوجد عامل انفعالي هام في الموسيقى عندما تقدم لهؤلاء الأطفال الذي يتمثل في قدرة الموسيقى على صنع الاتصال الذي يتمثل في ذاته خبرة وجدانية هامة للطفل منقرل وخيد ، كما يتمثل في اعطاء الطفل احساسا بالايقاع الذي يوسع مفاهيم عالة الادراك كما يمكنها أن تعطيه وسائل للتعبير عن نفسه من خلال الحركة . والألعاب الموسيقية يمكنها أن تقدم للطفل الكثير من الخبرة الوجدانية وهي تنقسم حسب أهدافها الى :

١ - « ألعاب حرة » : تعتمد على الابتكار وتكرار أدائها وتصاحبها
موسيقى .
مثال :

يتخيل الطفل أنه جصان يمسك اللجام ويجرى في الغرفة حسبما
يريد على أن يكون الجرى على الايقاع الموسيقي وليكن ()

٢ - « ألعاب تعبيرية » :

مثال :

لعبة المحطة التي تهدف الى الاحساس بالتدرج في البطء والسريعة .
الموقف : قيام القطار من المحطة للوصول الى بلد آخر وتوقفه في
المحطة التالية .

التمرين : يتخيل الأطفال أنهم في محطة للسكة الحديد ويفقدون
أصوات الباعة الجائلين وأصوات المودعين .

عند سماع صفارة القطار يتخيل الأطفال أنهم يشدون بأيدهم جرس
المحطة مع تقليد صوت الصفارة للقطار .

- يقسم المدرس الفصل الى مجموعتين احدهما تصفق (ل) والاخرى
تصفق () بشكل متوالى في زمن يتدرج في السرعة ويساعد
المدرس الأطفال بالاشارة بالتوالى للمجموعتين فيكون الايقاع الناتج هو
ويتدرج المدرس في اشارته نحو السرعة وكان القطار يغادر المحطة
الى ان يسير سريعا .

٣ - « ألعاب تعليمية » : تنقسم الالعاب الى العاب تعليمية موسيقية
وهي تختص بالمعلومات الموسيقية من قواعد ونظريات أو العاب تعليمية
ثقافية وهي ما تختص بالمعلومات الثقافية كالحساب والهندسة وغير ذلك .
مثال :

مسابقة الارقام التي تهدف الى ربط الموسيقى بالمواد الاخرى -
تنمية الاحساس بالاقلام والاحجام .

الموقف :

تكوين ارقام عنديه بشكل مركب من ١ : ١٠ .

ينقسم الفصل الى عدد من المجموعات كل مجموعة مكونة من خمس اطفال .

- تسير كل مجموعة متشابكة الا يلى على ايقاع النوار .
- يدون المعلم الرقم على السبورة .
- تسارع كل مجموعة الى تكوين شكل الرقم .
- المجموعة التى تكون الرقم سريعا وصحيحا تكسب نقطة . تعاد اللعبة عدة مرات .

« نتائج البحث »

يتولى هذا الجزء الاجابة على سؤال البحث بجوابه المختلفة وذلك عن طريق تقديم نتائج معالجة استمارة الاستفتاء احصائيا وكانت النتائج بالنسبة كل جانب على حده كما يلى :-

* الجانب الاول :

من حيث تنمية اللغة .

(ا) نطق الحروف الابدجية :

الاحساس بالنبض الاليقاعى المنتظم يساعد على نطق الاحرف الابدجية . وحصل على ٩٠ % .

(ب) المقاطع اللفظية :

تدريب الطفل ضعيف السمع على ايقاع الكلام عن طريق الربط بين النبر فى الاليقاع والنبر فى الكلام . وحصل على ٩٠ % ، .

(ج) التمييز بين الصوت والصمت فى الاداء الاليقاعى .

وحصل على ٩٠ % .

* الجانب الثانى : من حيث تنمية التدريب السمعى

(١) التمييز بين السرعات المختلفة تثير الانتباه السمعى .

« وحصل على ٩٠ % ، . »

(ب) ملاحظة وسماع الاصوات الدقيقة - التمييز بين الشده واللين .

« وحصل على ٧٠ % ، . »

- (ج) اللون الصوتي : التمييز بين الاصوات المختلفة من الآلات .
تنمية حاسة السمع .

• وحصل على ٨٠ % ،

- (د) تنمية القدرة على فصل الاصوات المختلفة من حيث التمييز
بين الغلط والحمد .

• وحصل على ٧٠ % ،

✳ الجانب الثالث :

- تدريب الطفل على ضبط التنفس يساعد على عزف الآلات الثابتة
(الميلوديكا) .

• وحصل على ٨٠ % ،

✳ الجانب الرابع :

- الالعاب الموسيقية والتكيف الاجتماعي .

• وحصل على ١٠٠ % ،

مراجع البحث

- ١ - آمال مختار : التربية الموسيقية للطفل المعوق • (بحث منشور)
في المؤتمر الاول لكلية التربية الموسيقية - جامعة حلوان سنة
١٩٨٢ •

- ٢ - أميمة امين ، آمال مختار ، خيرية عطية : كراسة المعلومات
والتدريبات العلمية للصف الثالث •

- ٣ - اكرام مطر ، اميمة امين ، سعاد عبد العزيز : الالعاب الموسيقية
والقصص الحركية للصفين الرابع والخامس بدور المعلمين
والمعلمات القاهرة •

- ٤ - ارشادات في التربية الخاصة رقم (٤) - تعلم الاطفال الناشئين
الصم • اليونسكو سنة ١٩٨٧ •

- ٥ - بثينة فريد ، محمود سامي : تاريخ الموسيقى العربية وتذوقها
بدور المعلمين والمعلمات سنة ١٩٨١ •

٦ - بلقيس عباس ، عفت عياد ، سهير شرقاوى ، نبيل شوره : تربية
الصنوت الغناء المدرسى ، التلوق الموسيقى للصفوف الثلاثة

الاولى .

٧ - سميره ابو زيد عبده : اهمية الرسائل العلمية للمعوقين بحث
منشور فى المؤتمر العلمى الاول للطفل المصرى والموسيقى

- جامعة حلوان سنة ٨٢ .

٨ - عائشة صبرى ، آمال مختار : تعلم الموسيقى . مكتبة الانجاء

سنة ١٩٨٨ .

٩ - عواطف عبد الكريم : طفل الحضانه والموسيقى . بحث منشور ،

فى المؤتمر الاول بكلية التربية الموسيقية - جامعة حلوان سنة

١٩٨٢ .

١٠ - فاطمة الرشيد : دور الالعب الموسيقية فى تلوق الطفل الموسيقى

بحث منشور ، فى المؤتمر الاول بكلية التربية الموسيقية

جامعة حلوان سنة ١٩٨٢ .

١١ - كفاح فاخورى : كتاب الموسيقى الصغير . مركز الأبحاث اللغوية

والتسوية .

١٢ - مصطفى فهمى : سيكلوجية الاطفال غير العادين القاهرة .

مكتبة مصر سنة ١٩٦٥ .

1. Landis, Beth and Polly Carter : the Eclectic curriculum in American Music Education contvibutions of Dalcroze, and Kodlay and orff, U.S.A. Music Educators National Conference, 1972.
2. Proctor, Charles : the class music teacher. London, Herbert Jenkins 1965.
3. In formation Technologies by Maxwell online 8000 westpark Drive Mclean, Virginia 22102.

فص هذا العدد

- ٣ التعليم للحياة فى عالم سريع التغير
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٨ كيف يتحقق النمو المهنى داخل المدرسة المتقدمة؟
للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
- ٢٠ عناصر التكامل فى التربية الإسلامية
للأستاذ على عبد الجواد القاضى
مستوى اجابات تلاميذ السنة الرابعة الإبتدائية
على أسئلة الأهداف الوجدانية فى كتاب
- ٢٧ نماذج الأسئلة والأجوبة فى العلوم
للدكتور فيصل هاشم شمس الدين
فاعلية بعض العناصر والمهارات الموسيقية
على تكيف الطفل ضعيف السمع الإجتماعية
- ٦٠ للدكتورة عايذة دانيال حنا

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي ماعد وكلليات التربية

السنة الثالثة والأربعون مايو ١٩٩٢ العدد الرابع

صحيفة التربية

السنة الثالثة والأربعون مايو ١٩٩٢ العدد الرابع

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور أحمد كمال عاشور

الأستاذ حسن محمد السجترى

الأستاذ الدكتور حامد زهران

الأستاذ الدكتور حلمي الوكيل

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

● تصدر في أربعة أعداد سنويا - الاشتراك السنوى ١٤٠٠ فرشا

● ترحل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة

٦٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

- الأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصي
في رحاب الله
- ٣ للأستاذ حسن محمد السحترى
أنظمة التعليم والتدريب في
نطاق وزارة التعليم وخارجها
للدكتور يوسف خليل يوسف ٥
التقويم التربوي في المدرسة المتقدمة
للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف ١٦
المدرسة الثانوية العامة في مصر
من وجهة نظر طلابها
للدكتور محمد محمد سكران ٢٦

الأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصي في رحاب الله

للاستاذ حسن السحري
عضو هيئة تحرير الصحيفة

يا أستاذنا ويا عمنا - ويا مربى جيلنا عليك سلام الله في عليين :

خمسون عاما مضت ، وما يزال صوتك الندي في أذني :

وما تزال هيبتك ووقارك وقدراتك تردنا لأيام كان ما أحلاها ،
وزمان كان ما أجمله .

لقد كان صوتك العذب ، ولسانك الفصيح المبين ، وتواضعك وعلمك ،
يسكتنا لنسمع : ونرهف الأذان لتعلم .

ونستلهم منك القيمة والعطاء والقوة ، ثم نعالو شامتخبر لنمارس
صناعة الأنبياء ، لاننا سوف نبني أمة ، ونقم مجتمعا ، ونخطو إلى المستقبل
الأفضل بخطوات واثقة : ولسوف يذكرك الناس ، كل الناس بأوليائك
وأوليائك اذ كنت في الأولى صاحب نظرية في القدرات العقلية وما تزال
تحمل اسمك في سجل الخالدين ..

وكنت أول مؤسس للعيادة النفسية في عالمنا العربي .

يلتمس الحيارى معك الشفاء ، قبل أن يلهث أطباء النفس جريا وراء العقاقير
يستلهمونها العلاج .

وكنت أول من أنشأ ادارة للبحوث الفنية ، ومركزا للوثائق التربوية
في وزارة المعارف .

أما أولوياتك فقد دعوت إلى محو الأمية سدا لمنابعها الأولى بديلا
عن مشروعات تقوم وتقع ، وإدارات تنشأ وتنفض لمحو أمية من كبر
وتكسب وعاش وأثرى .

وكننت المبادر الكريم فى استعمال الطريقة الكلية لتعليم القراءة
والكتابة ملائمة للعمر وللعقل .

وكننت أحرص منا على تطوير اللغة العربية وتنقيتها وتقديدها
هيئة لجنة ، والتف حولك من المريدين والحواريين ومن آمن معك - فالفوا
وكتبوا ، وجربوا ، ثم طاف عليهم طائف من الهم والجهل المقيم والجرى
وراء السراب فصمتوا .

وشغل الناس بلفات أخرى وكثر المنادون بأسنعمائها مواكبة
للاستثمار بديلا عن الاستعمار - وكأننا مندوبون ساميون للغة الانجليزية
فى بلادنا .

ان الذى يكتب عنك سيعجزه الحصر فيما قمت به ، والكل عالة عليك ،
فلم يأت أحد بجديد : لنسترجع بك ذلك الزمان الأخضر بكل رموزه العالية
وبكل رجاله ومواهب الكبار فيه .

واذا كنت قد رحلت عنا ، فان عملك لن ينقطع عنا . فقد استبقيت
الصدقة الجارية ، والعلم الذى ينفع الناس ، فينتفعون به ، والأولاد
الصالحين يدعون لك .

فطوبى لك مع الأبرار والصديقين والشهداء والصالحين : وحسن أولئك
 رفيقا .

يرحمك الله .

أنظمة التعليم والتدريب في نطاق وزارة التعليم وخارجها

للدكتور يوسف خليل يوسف

لا تزال مسئولية اعداد وتدريب القوى العاملة في مصر تتم مشاركة بين وزارة التربية والتعليم وعدد من الوزارات الأخرى دون أن نلمح خطة تنوعية أو تنسيقاً بين كافة الوزارات والهيئات المعنية بالتدريب ولعل هذه سمة واضحة تميز الدول النامية عموماً في موقفها من قضية التدريب والتعليم .

١ - فيما يتعلق بدور وزارة التعليم نلاحظ أن الوزارة تضطلع باعداد فئة الفنيين في المدارس نظام السنوات الثلاث ، وفئة الفنيين الأولى في المدارس نظام السنوات الخمس ، وينظم هذا النوع من التعليم القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ وقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٨٨١ .

وتهدف خطة وزارة التعليم الى اعداد العمالة وفقاً لما تتطلبه حاجة الجهات المستخدمة في ميادين الصناعة ، والتجارة ، والزراعة والخدمات .

ويعد التعليم الفني أفراداً من خلال مناهج شاملة (علمية - ثقافية - مهنية - وعملية) تعدها وزارة التربية والتعليم . وتختلف أوزان المواد النظرية بالنسبة للمواد العملية والتدريب باختلاف أنواع التعليم الفني الثلاث ، وباختلاف الشعب الداخلية في كل نوع ويتم التدريب في ورش ومعامل في نفس موقع المدرسة وتدخل ضمن نظام التعليم والبعث والدراسي ويتم تحت اشراف مدربين متخصصين على أن يتنقل الطلاب في

أوقات متفاوتة الى مواقع الانتاج الفعلية لتلقى تدريب فى موقع العمل ،
وهو ما يطلق عليه بالتدريب الانتاجى (١) .

على أن التعليم الفنى له عيوبه ومشكلاته الظاهرة (٢) والتي تنعكس
على نوعيات خريجيه ، فالمنهاج الدراسى غير مرنة ولا تتلاءم مع
الاحتياجات سريعة التغير لقطاعات الاقتصاد المختلفة وللأفراد . كذلك
تفتقر كثير من المدارس الى المعدات والمعامل والمواد اللازمة للتدريب مما
ينعكس على فاعلية التدريب ، وأيضاً فان وسائل التدريب تعتمد على
الحفظ وليس على الملاحظة والفهم ، ونظام الامتحانات يهتم بقياس قدرة
الطلاب على الحفظ وهذا لا يساعد على تحسين الناتج من هذا النظام .
على أن هناك عدة ظواهر مرضية ذات طبيعة نفسية واجتماعية تهدد
هذا التعليم من ذلك (٣) :

- أنه لا يلتحق به الا الطلاب أصحاب المجاميع الأقل والظروف
الاجتماعية الأدنى .

- ان معظم خريجيه يضطرون للانتظار سنوات للحصول على فرصة
عمل رسمية .

- أن هناك فائضاً كبيراً فى بعض تخصصاته لا يحتاج اليها سوق
العمل ، يقابله نقص كبير فى بعض التخصصات الأخرى .

- أن خريجيه لا يشعرون بأن مكانتهم الاجتماعية توازى مكانة

(١) محمد عبد السلام الحمادى : التعليم الفنى والتدريب المهنى فى
جمهورية مصر العربية . مجلة الكفاية الانتاجية يوليو - اكتوبر ١٩٨٧
ص ٦٧ - ص ٧٠ .

(٢) المرجع السابق ص ٧٥ .

(٣) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى « مبادئ واتجاهات
حول سياسة التعليم الفنى والتدريب ، مايو ١٩٨٧ ص ٢ - ٤ .

زملائهم من خريجي التعليم وذلك بالرغم من أن دخلهم المادى يتفوق على دخل أقرانهم من خريجي التعليم العام .

- التعليم الفنى ما يزال يجرى فى معظم أحواله بعيدا عن مراكز الانتاج مما يفقده مصداقية فى امكان تأهيل خريج قادر على أداء مهام الانتاج بالمستوى المفترض فيه وبالمهارة اللازمة .

- يعانى التعليم الفنى حاليا من خلل واضح فى وسيلة تركيبه الداخلى التخصصى حيث تتناقص أعداد الدارسين وأعداد المدارس فى بعض التخصصات مع الحاجات الحقيقية للمجتمع حيث كانت فى عام (١٩٨٦/٨٥) نسبة الطلاب الدارسين فى التعليم الفنى ٥٥ / من العدد الكلى للدارسين فى التعليم الفنى وتصل الى ٣٣٪ للتعليم الصناعى ، و ١٢٪ فى التعليم الزراعى . وتباغ نسبة مدارس التعليم الفنى التجارى ٦٥٪ من اجمالى مدارس التعليم الفنى والصناعية ٢٥٪ والبراعية ١٠٪ . هذا بالإضافة الى أن التخصصات الحالية تحتاج الى اعادة نظر سواء فى نوعيتها او فى الوسائل المتبعة فى التأهيل لها .

٢ - وفيما يخص أنظمة التعليم والتدريب التى تتم بواسطة وزارات أخرى بخلاف وزارة التعليم :

تمثل هذه النظم واقعا يختلف عن مدارس وزارة التربية والتعليم من حيث الخطة والمنهج وأسلوب الأداء وعلم التقيد بسن معينة وغير ذلك مما تلتزم به مدارس وزارة التربية والتعليم .

وهذا النوع من النشاط التدرىي ظهر وانتشر كحاجة ضرورية استجابة لحاجات المجتمع من الأنشطة المختلفة مع توفير بيئة تعليمية مناسبة ليس لهم مكان فى مدارس وزارة التربية والتعليم .

ولعل قيام نظم تعليمية مختلفة وتدريبية فى نطاق الوزارات المختلفة

هأتى نتيجة لعدة مبررات أخرى من أهمها (١) : نقص العمالة المدربة في مصر بسبب هجرة أعداد كبيرة الى الخارج وبخاصة من فئة العمال المهرة، الأمر الذى جعل سوق العمالة المصرية تعاني عجزا شديدا في العمال المدربين في مجال الصناعة والزراعة . كذلك فإن الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم جعل وزارة التعليم تعجز عن ملاحقة هذا السيل المتدفق من راغبي التعليم فى الوقت الذى تقصر فيه إمكانات التعليم الراضة عن تقديم المزيد من الفنيين والمتعلمين بالمستوى اللائق فى الأعداد اللازمة والنوعيات المطلوبة لتغطية العجز الموجود حاليا .

والجدول الآتى يوضح توزيع وحدات التدريب والموجود فى الأنشطة المختلفة بالقطاع الحكومى على مستوى الجمهورية (١) :

-
- (١) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة العاشرة (أكتوبر - يوليو ١٩٨٢) ص ٢٨ - ٣١ .
- (١) وزارة القوى العاملة والتدريب (الادارة العامة لتخطيط التدريب المهنى) : حصر الامكانيات التدريبية فى التدريب المهنى . عام ٨٤/٨٥ . القاهرة ١٩٨٥ .

| الأنشطة | | مماهر | | نصف ماهر | |
|-------------------|----|-----------|----|-------------|---|
| عدد | | عدد | | عدد الوحدات | |
| الوحدات | | المتدربين | | المتدربين | |
| الصناعة | ٣٩ | ٢٢٤٥٣ | - | - | - |
| التعمير | - | - | ٢٧ | ٧٨٠٢ | - |
| الشئون الاجتماعية | ١ | ٣٠ | ٦١ | ٢٢٤٥ | - |
| المواصلات | ٤ | ٣٠ | - | - | - |
| التعليم | - | - | ٤٨ | ١٩٨٧ | - |
| الحكم المحلي | ٢ | ٧٣ | ٥٤ | ١٥٦٦ | - |
| النقل | ٣ | ٤٤٨ | ٤ | ٣٦٩ | - |
| القوى العاملة | - | - | ٩ | ١٠٥٩ | - |
| الكهرباء | ١ | ٤٢٠ | - | - | - |
| الشباب | - | - | ١١ | ٤٢٠ | - |
| الزراعة | ٢ | ١٠٨ | ٤ | ١٠٣ | - |

وفيما يلي نعرض لبعض نماذج من التعليم والتدريب التي تتم تحت إشراف الوزارات المختلفة :

(أ) المدارس الفنية النوعية والتي تسد حاجة الوزارات المختلفة من العمالة الفنية الماهرة . وهي تختلف عن مدارس وزارة التربية والتعليم من حيث الخطط والمناهج واسلوب الاداة وهي أنواع متعددة كل منها موجه لخدمة مجال من مجالات العمل وكلها تتفق جميعا في عدد سنوات الدراسة (٣ سنوات) ومؤهل القبول (الاعدادية) وتأهيل الجانب العملى فى الدراسة الذى يتم فى محيط العمل المحقيقى حيث يألف المدارس جو العمل الذى سيمارسه بعد التخرج ومن أمثلة هذا النمط .

- مدارس التمريض وتتبع وزارة الصحة .
- مدارس البريد وتتبع هيئة البريد .
- مدارس المسعفين وتتبع وزارة الصحة .
- مدارس النقل النهري وتتبع وزارة النقل .
- مدارس المتطوعين للقوات المسلحة وتتبع وزارة الدفاع .

وتمنح هذه المدارس دبلومة فنية تعادل دبلوم المدارس الثانوية الصناعية .

(ب) نظام التلمذة الصناعية :

وتتولاه وزارة الصناعة وبعض الشركات ، ومدة الدراسة ٣ سنوات .
والشهادة الاعدادية شرط للالتحاق به ، وقد خطط له لتأكيد التدريبات العملية فى مواقع العمل وعلى الآلات نفسها ووسط العمال ، حتى يألف الطالب جو العمل ويكتسب مهارات الممارسة والتطبيق . والمدة التى يقضيها الدارس فى التدريب العملى تصل الى أربعة أيام اسبوعيا وتنقسم مدة التلمذة الصناعية الى فترتين :

- الفترة الأولى وهى فترة التدريب الأساسى بمركز التدريب المهنى ومدتها سنة أو سنتان بحسب نوع المهنة ، والدراسة بها ٣ أيام نظرى ٣ أيام عملى .

- الفترة الثانية وهى فترة التدريب العملى ، وهى سنة أو سنتان ، يومان نظرى ٤ أيام عملى ، وفى الصف الثالث ٥ أيام عملى ويوم واحد نظرى .

ويقضى المدرس أجازته الصيفية يعمل فى المصنع طوال أيام الاسبوع ، وتصرف الشركة حوافز مالية للدارسين فى الصف الثانى والثالث . ويحصل الدارس فى نهاية المدة على دبلوم التلمذة الصناعية .

ومن الواضح أن نظام العمل فى هذه المراكز يختلف اختلافا كبيرا عما يجرى فى المدارس الفنية التابعة لوزارة التعليم ، والمعروف فى الأوساط العمالية اليوم أن الشركات والمصانع تفضل خريجى التلمذة الصناعية .

(ج) مراكز التدريب : تتنوع مراكز التدريب من حيث بنائها وتنظيمها ، ومستوى التدريب ، ومدد التدريب ، وشروط الالتحاق . ومدد التدريب وهي تتميز بالمرونة الكاملة فلا تشترط سنا معينة أو مؤهلا دراسيا ، وان كان البعض يشذ عن هذه القاعدة ، ومعظم وزارات الانتاج والخدمات لها مراكز التدريب المهني الخاصة بها ، بالاضافة الى بعض الشركات الهامة مثل شركة الحديد والصلب ، والمقاولون العرب ، والبلاستيك الأهلية .

ومن أمثلة مراكز التدريب تلك التي تشرف عليها وزارة التعمير لاعداد عمال فنيين لأعمال البناء ، اذ تملك هذه الوزره ٢٥ مركزا تخرج ١٠ آلاف عامل سنويا ، ومدة الدراسة ٦ أشهر ، أربعة منها في المركز وشهران في موقع العمل ، ولا يشترط في الدارس غير المام بالقراءة والكتابة . ومن الأساليب الحديثة التي أدخلتها وزارة التعمير نمط « مراكز التدريب المتنقلة » وذلك لتدريب عمال البناء في الأماكن النائية ، وهي عبارة عن وحدات محمولة يتم نقلها من مكان الى آخر . وكل وحدة تشتمل على ورشة كاملة العدد والآلات مزودة بمولد كهربائي للتدريب على المهن المختلفة .

ومن أمثلة مراكز التدريب التي تشرف عليها وزارة القوى العاملة (١) ، ما يعرف بمراكز « التدريب المهني السريع لاعداد فئة من العمال ، محدودى المهارة » .

وقد بدأت تنفيذ هذا المشروع في عام ١٩٦٤ بهدف مكافحة البطالة بين العمال البالغين غير الفنيين المتعطلين . ويتم تنفيذ برامج التدريب المهني السريع بالورش الملحقة بالمدارس الثانوية الصناعية أو مراكز التدريب التابعة لوزارة الصناعة أو المراكز التابعة للشركات أو بمواقع العمل نفسه .

كذلك فقد نفذت وزارة القوى العاملة مشروع « التدريب المهني للصبيبة والتنشئة المهنية » بدءا من عام ١٩٦٧ وذلك بالتنسبة للتلاميذ

المنتهي من مرحلة التعليم الابتدائي أو المتسربين منها أو ممن لم يلتحقوا بها أساساً ، والذين تتراوح أعمارهم بين (١٢ - ١٨ سنة) ومدة التدريب ٩ أشهر داخل مراكز التدريب المهني وشهرين تدريباً عملياً بمواقع الانتاج حيث يلحق المتدربون بالمنشآت التابعة للقطاع الحكومي وكذلك القطاعين العام والخاص .

أما وزارة الشؤون الاجتماعية (٢) فقد وجهت عنايتها الى الصغار الذين لم يتلقوا أى تعليم منتظم وكذلك المتسربين من المدارس الابتدائية لحمايتهم من الرجوع الى حالة شبه الامية . فأنشأت « مراكز التكوين المهني » لاستيعاب الفئات سالفة الذكر كمحاولة من جانبها لخلق وتوسيع القاعدة المهنية للتنمية الصناعية . وقد بدأ مشروع انشاء مراكز التكوين المهني في عام ١٩٦٧ بموجب عقد من جمهورية مصر العربية وهيئة اليونسيف التابعة للأمم المتحدة ، التزمت بمقتضاء الدولة بإنشاء ٢٠ مركزاً للتكوين المهني بعواصم المحافظات للتدريب على المهن ومدة التدريب سنتان . ويجوز اضافة سنة تأهيلية ثالثة اختيارية بعد التخرج في بعض المهن وذلك لاتاحة الفرص للمتدربين لاكتساب مهارات تساعد على صقل قدراتهم المهنية .

أما مراكز المجلس الاعلى لرعاية الشباب والبالغ عددها حوالي ٢٥ مركزاً موزعة على المحافظات المختلفة .

فيلتقى كل متدرب تدريباً على مهنتين على الأقل خلال فترة الدراسة . ويترك لكل متدرب حرية اختيار الحرفة التي تناسبه كما يقوم المركز بالكشف عن مدى استعداد كل مندوب لنوع التدريب الذي يتلقاه، ويتدرج بالتدريب في مركز الشباب الحاصلون على الشهادة الاعدادية العامة .

(١) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية : التدريب المهني في مصر ، بحث ميداني ١٠٩٨ ص ص ٣٧ - ٤١ .
(٢) المرجع السابق ص ص ٥٣ - ٥٥ .

أو راسبيها أو الذين أتموا المرحلة الابتدائية وذلك في السن ما بين (١٤ - ١٨) ولمدة ١٢ شهرا متصلة ، ويحصل المتدرب على حوافز مادية ويمنح شهادة تفيد حصوله على التدريب في مهنة معينة .

ملاحظات نقدية على نظم التعليم والتدريب التي تتم بواسطة وزارات أخرى غير وزارة التعليم (١) :

تشير الكتابات والتقارير الرسمية المعنية بالتدريب في مصر الى علة من المشكلات والصعوبات التي تواجه نشاط الوزارات التعليمية والتدريب - ومن ذلك :

(أ) مشكلة التمويل ، وهي من أهم العقبات التي تحول دون التوسع في التدريب ، لذلك نجد لكل وزارة برنامجا طموحا يحول دون كنفهه عدم توافر الميزانيات ، وربما كانت وزارة الدفاع هي الوزارة الوحيدة القادرة على تمويل نشاطها التدريبي والتعليمي . وبصفة عامة فمشكلة التمويل بحاجة الى تفكير غير تقليدي في مصادر متجددة لتمويل التدريب .

(١) محمد على شمس الدين « دراسة ميدانية لبعض مشكلات مراكز التكوين المهني بوزارة الشئون الاجتماعية ودورها التربوي » ، ماجستير ، غير منشورة ، قسم التربية المقارنة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٢ .

احمد محمود عادل كاشف : دراسة للمشكلات التربوية في مراكز التدريب المهني التابعة لمصلحة الكفاية الانتاجية بجمهورية مصر العربية ، ماجستير غير منشورة ، قسم أصول التربية ، بنات عين شمس ، - ١٩٨٧ .

- تقرير المجلس القومي للتعليم « الدولة العاشرة أكتوبر ١٩٨٨ -

يوليو ٨٣ - ص ص ٣٩ - ٤٢ .

(ز) مشكلة اعداد المدرسين : حيث يعتمد نجاح أى تدريب على وجود المدرس الكفء القادر على القيادة والتوجيه ، وهناك قصور فى أعداد المدرسين على مستوى الوزارات الأمر الذى يفرض ضرورة اقامة مراكز قادرة على تخريج كوادر فنية مناسبة لكل وزارة . بالإضافة الى تكريس برنامج من الحوافز التى تجذب العناصر المتميزة من المدرسين .

(ح) مشكلة المبادئ والتجهيزات وهى تواجه بعض الوزارات دون الأخرى ، والأمر يحتاج الى رسم سياسة طويلة المدى لاقامة المباني المناسبة واللازمة لكل وزارة حتى تتمكن من مضاعفة أنشطتها التعليمية والتدريبية وكذلك ضرورة تحديث وحدات التدريب بالأجهزة والمعدات الحديثة وفقا للتقدم المائل فى عالم العمل والتكنولوجيا .

(د) مشكلة التقديم للبرامج والدارسين : فهناك شعور عند بعض الوزارات بالحاجة الى تحديد مستوى لكل خريج ، بحيث يذكر فى شهادة المتخرج المستوى الفنى الذى وصل اليه ، ومن ثم يمكن توجيهه فى مجالات العمل والافادة منه بكفاءة أكبر .

(هـ) تفشى الأمية : وذلك بالنسبة لقطاعات كبيرة من المدرسين ، الأمر الذى يتعذر معه اغداد الدراسات النظرية فى بعض المهن التى يحتاج اليها سوق العمل ، ومعلوم أن الأساس النظرى لأى مهنة هو امر ضرورى لاستيعابها والنجاح فيها .

(و) غياب التخطيط الاقتصادى الاجتماعى المستقر : مما أدى الى عدم امكانية الوقوف على الاحتياجات الفعلية من العمالة من مختلف التخصصات والنوعيات ، وبالتالي عدم وجود خطة سليمة للاعداد المهني الأمر الذى أدى الى وجود عجز فى مهن وفائض فى مهن أخرى بالإضافة الى عدم الافادة من بعض الخريجين نظرا لتسربهم أو العمل لحسابهم الخاص فى المهن التى يتم التدريب عليها .

ومشكلة احجام المدرسين عن الالتحاق بالتدريب أو التسرب منه تظهر فى كافة مستويات وأنشطة التدريب .

وبالنسبة للقطاع الحكومي يبرز الجدول الآتى مقدار النقص فى أعداد المتدربين وذلك فى الحصر الذى أجري عام ٨٤/٨٥ (١) .

| القطاع | اعداد المتدربين | | | | | |
|---------|-----------------|-------------------|--------|---------|-------------|-------------|
| | فى مستوى ماهر | فى مستوى نصف ماهر | المقرر | الموجود | مقدار النقص | مقدار النقص |
| الحكومي | ٢٤١٥٦ | ٢٣٨٨١ | ٢٧٥ | ٢٥٥٦٩ | ١٥٥٩٧ | ٩٩٧٢ |

وعن الاحجام بالنسبة لاللتحاق بمراكز التدريب المهني . ومقدار النقص فى أعداد المتدربين يقول وزير القوى العامة (٢) .

« عندنا فى مصر ٥٢٢ مركز تدريب مهني تتبع ١٨ وزارة وكل طالب يدخلها يأخذ مرتب شهرى ٠٠٠ هذه المراكز فى امكانها تدريب وتخرج ٢٠٠ الف طالب كل سنة ٠٠٠ لكن يدخلها فقط ٧٠ الف طالب يعنى حوالى ٥/ فقط من التعليم الاساسى والباقي يذهب الى الثانوى ليتخرج لنا جيشا من الكتبة ٠٠٠ ، » .

ينعكس أثره مباشرة على نوعيات المتخرجين من الاعدادى والثانوى العام وأيضا الثانوى الفني ، وكذلك على تاركى هذه المراحل ، الامر الذى يوجد نوعا من الحيرة والقلق لدى جموع الشباب بالنسبة لاختيار مهنة المستقبل ، أو الاقبال على أنماط التدريب الأكثر ملاءمة لقدرات واستعدادات أى منهم .

(١) وزارة القوى العاملة والتدريب ، الادارة المركزية لتنمية القوى العاملة .

حصر الامكانيات التدريبية فى التدريب المهني عام ٨٤/٨٥ القاهرة ١٩٨٥ .

(٢) جريدة الاهرام ، تحقيق صحفى بعنوان « شباب يبحث عن عمل » ١٩٨٨/٨/١٣ .

التقويم التربوي في المدرسة المتقدمة

لالأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
رئيس الرابطة

التقويم اصطلاح تعبر به عن أى وسيلة تستخدم للحصول على مختلف الحقائق والمعلومات التى تتعلق بالمدرسة والتلميذ ، من مصادر متعددة .
نم وضع هذه الحقائق فى صورة واضحة يمكننا من تفسيرها تفسيراً عملياً يكشف عن مدى ما تحقق من أهداف تربوية ويكشف عن درجة صلاحية العملية التعليمية ، كما يوصى بمقترحات ترمى الى تحسين عملية التربية .

فعملية التقويم اذن هى عملية تشخيصية وعلاجية فى نفس الوقت ، وهى عملية مستمرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بعملية التربية ، فهى إحدى وظائفها الضرورية وهى الأساس الذى ينبغى أن يشيد عليه أى تغيير تحدثه فيها ، وهى لهذا تستلزم وضع برنامج طويل يكون محك عمليتى التعلم والتعليم ، ويرمى الى اعطاء أساس موضوعى يضمن المساعدة على تكوين توجيه سليم كما يضمن التعاون المثمر بين المدرسة والبيت والمجتمع .

مستلزمات عملية التقويم :

والتقويم بالمعنى السابق يستلزم .

١ - تحديد أهداف المدرسة من جوانبها المتعددة ، وترجمة كل منها الى أسلوب السلوك المرغوب فيه .

٢ - استخدام طرق متنوعة للحصول على شواهد وأدلة عن التغيرات التى تحدث فى السلوك أو فى كل وجه من أوجه العمل المدرسى وما يتصل به خارجها .

٣ - استخدام الطرق الملائمة لتلخيص الشواهد والأدلة وتفسيرها لاستخلاص النتائج .

٤ - استخدام المعلومات والنتائج التي نحصل عليها في تدارك نواحي القصور والاستزادة من نواحي القوة .

٥ - ابلاغ نتائج التقويم وما يتبعه من اجراءات الى كل من يعنيه الامر حتى يتحقق التعاون المثمر بين المسئولين ، والمتابعة المستمرة بهدف تحسين العملية التعليمية .

اهمية التقويم التربوي :

يؤدي التقويم التربوي في النهاية الى تحسين العملية التعليمية عن طريق وظائفه المتعددة التي منها ما يلي :

- ١ - تحديد مدى التقدم الذي احرزته المدرسة في تحقيق اهدافها
- ٢ - تحديد مسار حدوث التعلم وأنواعه ومستوياته ، وهذا يستخدم في توجيه عملية التعلم .
- ٣ - تحديد ما حصله التلاميذ من نتائج التعلم ومدى ما استفادوه ، ومقارنة ذلك باهداف المدرسة .
- ٤ - حفز التلاميذ على التعلم عن طريق مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم في مواقف التعليم المختلفة .
- ٥ - الحصول على المعلومات اللازمة لتوجيه التلاميذ تعليميا ومهنيًا .
- ٦ - تشخيص ما يصادفه التلميذ وما تصادفه المدرسة من عقبات والعمل على تذليلها .
- ٧ - مد مدير المدرسة والمشتغلين بالعملية التربوية بأساس علمي موضوعي لتحسين شئون الادارة والتنظيم المدرسي .
- ٨ - لقاء الضوء على تخطيط صحيح للوظائف الواقعية للمشتغلين بشئون التعليم ، وكذلك الاهداف الواقعية للمدرسة .
- ٩ - قياس مدى كفاية اجهزة المدرسة ووسائلها وبيان نواحي النقص فيها .

١٠ - الكشف عن نواحي القوة والضعف في العمل المدرسي وعمل
العلاج المناسب .

وباختصار يمكن القول أن عملية التقويم التربوي تهدف إلى تقدير
العمل المدرسي برمته في مجالي الكم والكيف لتوجيه وتدعيم وتصحيح
عمليات التعلم والتعليم .

خصائص برنامج التقويم التربوي :

١ - الاتساق مع الأهداف : ينبغي أن يكون التقويم متسقاً مع أهداف
المدرسة ، أي أن يقوم التقويم على نفس التصورات التي تقوم عليها رسالة
المدرسة من العملية التعليمية بجميع جوانبها والتي تتصل بما ينبغي
إنجازه . وغير خاف أن الأهداف هي التي تحدد جميع العمليات التربوية،
فإذا كانت غير سليمة فإنها تؤدي إلى انحراف في العملية التعليمية .

٢ - الشمول : ينبغي أن تكون برامج التقويم شاملة لأهداف
المدرسة . وكلما اتسقت أهداف العملية التربوية لتشمل التلميذ
والمدرس والمدرسة بمناهجها وتنظيمها الإداري وجميع نواحي العمل بها
وجد أن هناك صلاحية في الأدوات التي تقيس كثيراً من هذه الجوانب
المتعددة .

٣ - القيمة التشخيصية : يوجد أساس هام للتقويم هو أن تكون
نتائجه تشخيصية ، أي أن يميز بين المستويات المختلفة من الأداء
أو الاتقان . وأن يصف نواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات الأداء
وفي نتائج الأداء . ويعني هذا أيضاً أننا في حاجة إلى أدوات تقويم
تزودنا بأوصاف مختلفة ومستويات متباينة بدلاً من وصف ومستوى
واحد .

٤ - الصدق : صديق أدوات التقويم معناه أن تقيس ما وضعت
لقياسه ولا تقيس غيرها ويزداد هذا الصدق كلما ازداد اتساقاً مع
الأهداف . والأدوات الصادقة تستند إلى تحليل معتنى به لأنماط السلوك

التي يراد تقويمها . فالمواقف التي تستخدم بقصد الاختبار والحصول على دليل ، ينبغي أن تتيح فرصة حقيقية للكشف عن السلوك المطلوب قياسه وتقديره وأن تستبعد العوامل الدخيلة وغير الضرورية . وتزداد الصعوبات المتعلقة بالصدق عندما تكون الأهداف غامضة ومجردة أو مختلطة ، وليس بينها وبين أنواع السلوك التي يمكن تمييزها وملاحظات أي علاقة .

٥ - وحدة التقويم (تكامل التقويم) : إذا أردنا تقويم هدف ما ، فإنه ينبغي أن تجزأ ويقسم إلى الوحدات التي يتكون منها ، حتى يمكن التمييز بين الأنماط السلوكية التي يشتمل عليها وحتى يمكن أن تستخدم أدوات توصلنا إلى أدلة تتصل بهذه الأنماط السلوكية كما أن الشواهد التي تجمع بواسطة أدوات التقويم المختلفة والتي تتصل بالجوانب المتنوعة من البرنامج التقويمي تحتاج إلى أن تجمع معا في نمط واحد ، بحيث تعطينا صورة ذات معنى عن العمل المدرسي ، والا كانت الأحكام خاطئة مهما كان قياسنا موضوعيا وموثوقا به في جزئياته ويعنى بهذا أن الترابط بين أنواع السلوك والظروف التي تؤثر فيها ، ينبغي أن تكون ماثلة في أذهاننا عند تخطيط البرنامج التقويمي ، كما ينبغي أن تصمم مجموعة الأدوات التي تجمع لنا الشواهد عن العمل المدرسي بحيث تضمن قياس أنواع السلوك المختلفة المرتبطة بعضها ببعض والتي تؤثر بعضها في بعض .

٦ - الاستمرارية : ينبغي أن يكون التقويم عملية مستمرة وجزءا متكاملا من العملية التعليمية . ونحن في حاجة إلى أن نعرف مدى التقدم والانجاز في العمل المدرسي ، وكذلك نواحي القوة ونواحي الضعف خلال السنة الدراسية كلها حتى يمكن أن نتلافى نواحي القصور ونعالجها في الوقت المناسب ، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان التقويم مستمرا ومتطورا مع العمل المدرسي في جميع مراحله .

ألوان التقويم التربوى :

لقد قسمنا التقويم التربوى الى ثلاثة ألوان : تقويم لنمو التلاميذ ، وتقويم لعمل المدرسين ، وتقويم الأعمال المدرسية بصفة عامة . وهذه التقسيم لمجرد التوضيح ، ولكن المفهوم أن التقويم التربوى فى المدرسة عمل متكامل ووحدة لا تتجزأ اذ يؤثر بعضه فى البعض . ونجمل فيما يلى الألوان الثلاثة من التقويم التربوى :

أولاً : تقويم نمو التلاميذ :

وهو يتناول كل تلميذ فيبين مدى نموه فى جوانب شخصيته المتعددة . نموا يتسق مع الأهداف التربوية ومدى تقدمه فى المجالات المختلفة . وحتى الآن مازلنا نستخدم الامتحانات لقياس أعمال التلاميذ ، إلا أنها غير كافية لتحقيق الأهداف التربوية . لذلك أن الألوان لنستخدم وسائل أخرى للتقويم .

ثانياً : تقويم عمل المدرسين :

يجب أن يكون تقويم المدرس مشتملاً على الجوانب المتعددة لمهنة المدرس ووظيفته ، وجهوده فى انماء جميع جوانب شخصية تلاميذه ، ومدى نموه فى مهنته : لهذا يجب أن يوضح المقوم الأساليب التى يستخدمها المدرس فى تدريسه ، وأوجه النشاط التى يقوم بها فى الفصل وخارجه ، وعلاقة المدرس بتلاميذه وبغيره من المدرسين وبالإدارة ، ومدى الجهود التى يبذلها فى الهيئة المحيطة بالمدرسة

وفى الوقت الحالى ، يقوم كل من أوجه ومدير المدرسة بعمل المدرسين . ولكن غالباً ما يعتمد تقويم أوجه للمدرس على قدرته على التدريس بصرف النظر عن الجوانب الأخرى لمهنته ووظيفته . ويكتب المدير تقريراً عن عمل كل مدرس يتضمن نشاطه ومدى تعونه مع إدارة المدرسة . . فهل هذا يكفى ؟ وهل فى هذا تحقيق لرسالة المدرسة وتقدير لعمل الممتازين من المدرسين ؟

تقويم المدرس لنفسه : يمكن للمدرس أن يتبين في نفسه :

أولا مدى صلاحية طريقة تدريسه : فمثلا يمكن للمدرس أن يتعرف على مدى تحديده لأهداف الدرس ، ومدى صياغة درسه على هيئة مشكلة تثير انتباه تلاميذه ، ومدى اشتراك تلاميذه في مناقشة المشكلة ، ومدى استخدامه لوسيلة تعليمية مناسبة تساهم في وضوح المشكلة ، ومدى ربط درسه بتطبيقات حياتية ، ومدى مساهمة تلاميذه في استخلاص النتائج التي يريد الوصول إليها ...

ثانيا مدى فعالية نشاطه خارج الفصل : فمثلا يمكن للمدرس أن يتبين مدى فعالية تخطيطه لأوجه النشاط خارج الفصل من رحلات أو لقاء محاضرات عامة أو النشاط في الجمعيات المدرسية ومدى مساهمة تلاميذه في هذه الأنشطة ، ومدى النتائج التي تسفر عنها هذه الأنشطة بالنسبة له ولتلاميذه وللمدرسة ...

ثالثا : مدى توثيق علاقته بزملائه وبالإدارة : فمثلا يمكن للمدرس أن يتبين مدى التعاون بينه وبين زملائه ومدير والمدرسة ، ومدى تبادل الخبرات معهم ، ومدى مواظبته على حضور الاجتماعات وإسهامه في تبادل المناقشة ، ومدى مشاركته في تحمل أعباء الإدارة المدرسية وإسهامه في تحمل المسئولية ، ومدى الجهد والتضحية التي يبذلها في سبيل نجاح رسالة المدرسة ..

رابعا : مدى علاقته بالبيئة المحيطة بالمدرسة ونشاطه فيها : فمثلا يمكن للمدرس أن يتبين مدى انماء علاقته مع مجلس الآباء وأهالي الحي التي توجد بالمدرسة به ومدى تعرفه على خامات البيئة واستخدامها في دروسه ، ومدى إدراكه للمشكلات البيئية واتخاذها محورا لدروسه ، ومدى إسهامه في خدمة البيئة عن طريق اشتراكه في أحد المشروعات مثل تعليم الكبار ومحو الأمية ..

تقويم التلميذ لعمل المدرس :

يمكن للمدرس أن يتعرف على آراء تلاميذه عن طريق استفتاء موجه ومهادف لا يكتب التلميذ اسمه عليه . فمثلا يمكن أن يتعرف المدرس على رأى التلميذ فى شخصيته ، وفى طريقته فى التدريس ومدى اثارته لاهتمامه ، ومدى استفادته من المادة الدراسية التى يقدمها له ، ومدى وضوحها . بالنسبة له وبالنسبة لزملائه ، ومدى فعالية الوسيلة التعليمية التى يعرضها فى الدرس ، ومدى علاقه به . وبغية من التلميذ ، وما هى فى رأيه نواحى القوة ونواحى الضعف . . الخ . ثم ما هى مقترحاته حتى يستفيد أكبر فائدة من مادته .

وغالبا ما تساهم آراء التلاميذ البناءة فى تحسين طريقة المدرس . كذا ثبت من أحد أبحاث المركز القومى للبحوث التربوية بوجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تقويم التلميذ للمدرس وتقويم مدير المدرس له .

ثالثا : تقويم اعمال المدرسة :

هو تقويم عام يشتمل على كل أوجه العمل المدرسى وما يتصل به خارجها ، ويبين مدى نجاح المدرسة عامة فى تحقيق رسالتها .

.. وفى الوقت الحالى تحكم على المدرسة بالنجاح أو الاخفاق فى مهمتها عن طريق نتائجها فى الشهادات العامة ، وتقديرات الموجهين للمدرسين ، ولبعض النواحى الأخرى فى المدرسة . فهل يعتبر هذا الحكم كافيا وشافيا ؟ ألا يمكن أن يؤخذ رأى المدرسة نفسها (ممتثلا فى هيئة التدريس والعاملين بها) ؟ ألا يمكن أن يؤخذ رأى مجلس الآباء أو الأمهات ؟ ألا يمكن أن يؤخذ رأى أولياء الأمور . بل والتلميذ أيضا ؟ ألا يمكن أن يؤخذ رأى المجتمع (منمثلا فى أهالى الحي والمعيين بالمدرسة) ؟

ان حكمنا على مدرسة ما بالنجاح أو الاخفاق أو ما بين البينين فى أداء رسالتها لا يمكن أن يكون صادقا الا بعد أن يكون التقويم قد شملنا

كل أوجه العمل المدرسي وما يتصل به خارجها في صورة متكاملة فتشمل
تقويم أهداف المدرسة، والمناهج بمفهومها الشامل ، والعلاقات الاجتماعية
وتنظيم هيئة التدريس بالمدرسة ، وخطّة الإدارة والأعمال الكتابية
والامكانيات البشرية والمادية بها ، ونشاط المدرسة وعلاقتها بالمنزل والبيئة
المحيطة بها .

أهداف المدرسة : يبين التقويم مثلاً : مدى فهم - هيئة التدريس
والمعينين بأمور المدرسة وعلى رأسها مديرها - لأهداف المدرسة ووضوحها
في صيغة سلوكية مرغوب فيها ، ومدى مساهمتهم في ضيافة هذه
الأهداف لمقومات الحياة المحيطة بالمدرسة ، ومدى اهتمامها بنمو التلاميذ
من جميع الجوانب المختلفة ، ومدى مراعاتها للمنهج المدرسي ومقوماته ،
ومدى تقديرها للأنشطة التي تقدم في المدرسة .

المنهج بمفهومه الشامل : على سبيل المثال ، يبين التقويم مدى
تكييف المنهج لقدرات وميول وحاجات التلاميذ وملائمته لمستواهم العقلي ،
ومدى حفزه للتلاميذ للقيام بأوجه النشاط المختلفة ، ومدى ارتباطه له
ببيئة المدرسة ، ومدى اشتراك التلاميذ والمدرسين في مناقشته وتنفيذه .
ثم العمل على تحسينه . . . الخ .

العلاقات الاجتماعية وتنظيم هيئة التدريس : مثلاً أن يوضح
التقويم مدى خلق جو عائلي متعاون بين أعضاء المدرسة وفي بيئتها، ومدى
سير الاجتماعات التي تعقد لحل مشكلات التلاميذ أو لتبادل الرأي في
الشئون المدرسية المختلفة ومدى الاسهام في مساعدة المدرسين الجدد
وتعريفهم بطبيعة البيئة التي حولهم ومدى أثر زيادة المدرسين لفضول
بعضهم البعض . . . ومدى مراعاة التنظيم الداخلي للمدرسة من حيث
توزيع العمل على المدرسين والموظفين ، وتنظيم اليوم المدرسي والأنشطة
المدرسية ومدى استاء نظام جيد للاتصال يحقق المرونة والسرعة في العمل
الأعمال . . .

الإدارة والامكانيات البشرية والمادية : مثلاً يمكن أن يوضح
التقويم : مدى كفاءة مدير المدرسة في طريقة إشرافه وتوجيهه وإدارته

للمدرسة ، ومدى توزيعه لوقته بين اشرافه الادارى وارشاده الفنى ، ومدى تعاون هيئة التدريس والتلاميذ معه فى ادارة المدرسة ، ومدى علاقة مدير المدرسة مع التلاميذ والمدرسين والعاملين بالمدرسة والمتصلين بها ، ومدى مواجهة مدير المدرسة بالمشكلات المدرسية اليومية التى تنشأ من خلال العمل سواء ما يتعلق منها بالتلاميذ أو العاملين والمدرسين ، ومدى توافر امكانيات المدرسة البشرية من مدرسين واداريين وعمال، وامكانيات المدرسة المادية من خامات وأدوات وأجهزة ومعدات ومدى الكفاءة والدقة فى توزيع ميزانية المدرسة على أوجه النشاط المختلفة . .

علامة المدرسة بالمنزل والبيئة المحيطة بها : مثلاً يمكن أن يبين التقويم مدى ايجابية المدرسة فى تكوين مجلس الآباء ومدى مشاركته الفعالة فى تفهم رسالة المدرسة ، وأثر تعليم المدرسة فى تعديل سلوك التلاميذ خارجها سواء فى المنزل أو البيئة من حيث المساهمة فى تحسين الصحة والقضاء على الخرافات . . والبعد عن الانحرافات . ومدى تعزيز ارتباط المدرسة بالبيئة المحلية والاستفادة من عناصر ومواد البيئة ومن المؤسسات المختلفة الموجودة بها ، ومدى مساهمة المدرسة فى خدمة البيئة والقيام بدورها فى النهوض بها عن طريق تقديم برنامج جيد يشمل على محاضرات وندوات وأنشطة تروحية يبرز نواحي ثقافية أو خلقية أو صحية أو دينية تفيد أهالى البيئة . . .

هذا وينبغى أن نشير الى أن أخذ صورة كاملة عن تقويم العمل المدرسى لا يتأتى الا عن طريق عمل تعاونى جماعى يشترك فيه كل من له صلة بالخبرات المدرسية المختلفة : من هيئة التدريس والتلاميذ وأعضاء مجلس الآباء وأولياء الأمور والمتعلمين فى البيئة التى توجد بها المدرسة ولا شك أن مدير المدرسة كفائد لها ، وبما له من سلطة على الجهازين الادارى والفنى بالمدرسة ، يعتبر أحد العناصر الهامة فى عملية التقويم ، إذ غير يخاف أن من أهم واجباته قياس مدى نجاح وسائل الادارة والاشراف على تحقيق الأهداف العامة للمدرسة .

وأن مجرد جمع البيانات وحفظ التقارير فى المدرسة لا يعنى قيمة

معيّنة إلا إذا ساعدت هذه التقارير على تطوير حقيقى للوظائف والأهداف الواقعية للمدرسة ، وآلا إذا كانت وسيلة فعالة لتدارك نواحي القصور والاستزادة من نواحي القوة بهدف تحسين العملية التعليمية بأسرها نحو الأفضل ثم الأمثل .

ولا حاجة لنا أن نؤكد أن تكون عملية تقويم العمل المدرسى مستمرة ومتطورة وذلك يقتضى وضع تخطيط منظم مرن للمراجعة المستمرة لعناصر العمل المدرسى ووظائفه فى ضوء أهداف المدرسة التى يتفق عليها ، وفى ضوء ما يطرأ من تطورات واتجاهات حديثة تقتضيها الظروف المعاصرة .

المدرسة الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر طلابها

اعداد

دكتور / محمد محمد سكران

أستاذ مساعد أصول التربية

كلية التربية - الفيوم

مشكلة الدراسة :

من الأمور الملاحظة في حياتنا التعليمية والاجتماعية بصفة عامة -
اننا كثيرا ما نهمل آراء وأفكار تلاميذنا ، وطلابنا ، حول قضايا التعليم ،
ومشكلاته وحول ما يتعلق بحياتهم الشخصية والاجتماعية ، على وجه
العسوم .

فاذا ما أردنا بحث أمر من الأمور - التي تتعلق بهم - قاننا كثيرا
ما نعتمد على آراء وأفكار الكبار في تحديدها وتفسيرها ، واتخاذ القرار
بشأنها دون الاهتمام بالصغار ووجهة نظرهم حولها .

كما نلاحظ أيضا ، أن تلاميذنا وطلابنا لا يمتلكون حرية التعبير عن
آرائهم وأفكارهم في المدرسة ، أو حرية المناقشة مع معلميهـم داخل حجرات
الدراسة حول الكثير من الموضوعات الدراسية والقضايا الجدلية .

فكثير من المعلمين من يظهر استياءه من مناقشات التلاميذ والطلاب
ويحاول منعهم من المناقشة ، أو الاستمرار في الحديث داخل حجرات
الدراسة بدعوى نهم في مرحلة عمرية وتعليمية معينة تفرض عليهم الالتزام
بما يقال ، والتسليم به لأنهم أقل علما، وخبرة من معلميهـم فضلا عن ضيق
الوقت المخصص للدرس ، وأنه لا يتحمل المناقشة أو الإجابة عن تساؤلات
التلاميذ والطلاب ، خاصة وأنه لابد من الانتهاء من المقررات الدراسية ،
استعدادا لامتحانات .

الى آخر هذه الدعاوى والمبررات التي تحمل على حرمان التلاميذ والطلاب من فرصة التعبير عن آرائهم : وأفكارهم ، وطرح وجهة نظرهم داخل حجرات الدراسة وخارجها .

ومع أن هذه الملاحظات يؤيدها الواقع المصايش لتلاميذنا وطلابنا إلا أننا أجرينا مناقشة مع عدد من المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة للتعرف على وجهة نظرهم حول : حرية التلاميذ والطلاب ومدى حقبتهم في التعبير عن آرائهم وأفكارهم داخل حجرات الدراسة .

ولقد أظهرت المناقشة : أن معظم المعلمين يرون صعوبة إعطاء التلاميذ والطلاب مثل هذه الفرصة لضيق الوقت المخصص للدرس : وكثرة المقررات وازدحامها وارتفاع كثافة الفصول ، فضلا عن أن التلاميذ والطلاب - مهما كان مستواهم - غير مؤهلين لإصدار الأحكام الدقيقة حول الأمور التعليمية كما أن كثيرا من مناقشتهم غير جادة ولا تهدف إلا لحنج الظهور ، واثبات الذوات والثيرة والاخلال بالنظام .

وقد لا نكون مخطئين إذا قلنا أن ما يراه هؤلاء المدرسون إنما يشكل الاعتقاد الراسخ لدى كثير من المعلمين وغيرهم .

وهنا نقول أن ما يراه هؤلاء المعلمون إنما يعبر في الحقيقة والواقع عن وجهة النظر الرسمية في التعليم المصري ، والتي تتلخص في تلك المقولة المعروفة : بأن التلاميذ والطلاب في طور النمو ، وفي مرحلة تعليمية معينة تفرض عليهم الامتثال والطاعة لمدرستهم ولعلميهم ، كما أنهم بحاجة الى الضبط ، خاصة داخل حجرات الدراسة حفاظا على النظام، وعلى الوقت المخصص للدرس ومن ثم تصدر النشرات والتعليمات ، التي تطالب بضرورة حفظ النظام داخل المدرسة ، والتزام التلاميذ بها تجنباً للوقوع تحت طائلة العقاب .

وهنا نتساءل : ما رد الفعل المتوقع من قبل التلاميذ والطلاب إذا عده المواقف التي تتجاهل آراءهم وأفكارهم وتحرمهم من فرصة التعبير عن وجهات نظرهم حول أمور تتعلق بتعليمهم وبمستقبل حياتهم ؟ وما هو

الفعل المتوقع من جانبهم ازاء تلك التعليمات ، والضوابط التي تفرض عليهم الامتثال والطاعة .

لاشك أن رد الفعل المتوقع ، يختلف من طالب لآخر ، فهناك من قد يهادن ويسالم وهناك من يساير وهناك من ينطوى على نفسه ، وبشور . ويتمرد . وغيرها من ردود الأفعال التي يمكن أن تؤدي الى تباين الأفكار والوجدانيات والمشاعر وسوء العلاقات داخل المدرسة .

والأخطر من هذا وذاك ، انها يمكن أن تؤدي الى : انتاج شخصيات مضطربة ممثلة ، طائفة ، مغتربة عن نفسها ، وعن مدرستها ، وعن مجتمعها فاقلة التقبل لذاتها . كارهة لتعلمها ، فاقلة الانتماء لمجتمعها المدرسي ، ولمجتمعها الكبير الذي تعيش فيه .

لهذا كله ، ولغيره ، نرى اننا ازاء مشكلة حقيقية جدية بالدراسة والتحليل ، والتفسير للمواقف التي نتخذها من تلاميذنا وطلّاننا ، في ضوء علم اجتماع التربية والتعرف على وجهة نظرهم في المدرسة المصرية ومدى امكانية الافادة منها في تحسين العملية التعليمية .

وهذا ما نحاول التصدي له في الدراسة الحالية ، والتي يمكن تحديد مشكلتها في الاجابة عن التساولين الرئيسيين التاليين :

التساؤل الاول : ما موقف الاتجاهات التقليدية والمعاصرة داخل علم اجتماع التربية من قضية : أخذ وجهة نظر التلاميذ في التعاليم المدرسي ، وفي المدرسة بصفة عامة ؟ ومنه يمكن أن تتفرع التساؤلات التالية :

- ١ - ما مدى امكانية الاعتماد على وجهة نظر التلاميذ ، والطلاب حول التعليم المدرسي ؟ ومدى امكانية الافادة من وجهة نظرهم في هذا المجال ؟
- ٢ - ما موقع المواقف التي تتخذها المدارس المصرية من وجهة نظر طلابها بين الاتجاهات المختلفة داخل علم اجتماع التربية ؟
- ٣ - ما الاتجاه الفكري الذي يمكن الأخذ به حول هذه القضية ؟

التساؤل الآخر : ما وجهة نظر الطلاب في المدرسة الثانوية العامة في مصر ؟ ومنه يمكن أن تتفرع التساؤلات التالية :

١ - ما الاتجاه السائد بين الطلاب حول المدرسة الثانوية العامة في مصر ؟

٢ - ما مدى الاختلاف بين وجهات نظرهم ، لاختلاف مدخلات المدرسة ، ولاختلاف البيئة (ريف/حضر) والنوع (ذكر/أنثى) ولتخصص (علمي/أدبي) ومتغير النجاح والرسوب ؟

٣ - ما أهم التصورات والمؤشرات التي يمكن طرحها في هذا المجال ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى :

- بيان موقف الاتجاهات التقليدية والمعاصرة داخل علم اجتماع التربية من قضية « أخذ رأى الطلاب في التعليم المدرسي ، وفي المدرسة بحجة عامة - تحديد مدى إمكانية الاعتماد على وجهة نظر الطلاب ، ومدى إمكانية الإفادة منها حول التعليم المدرسي .

- تحديد الاتجاه الفكري الذي نعمل من خلاله المدرسين المصرية ، إزاء وجهات نظر التلاميذ والطلاب .

- تحديد الاتجاه الفكري الذي يمكن العمل من خلاله حول هذه القضية .

- التعرف على وجهة نظر الطلاب حول المدرسة الثانوية العامة في مصر ، ومدى وعيهم بما يحدث بداخلها من علاقات وتفاعلات .

- مدى اختلاف وجهات نظرهم ، باختلاف : مدخلات المدرسة الثانوية العامة في مصر واختلاف البيئة والنوع والتخصص والنجاح والرسوب .

- استخلاص بعض المؤشرات والخلاصات ، التي قد تكون لها أهميتها في هذا المجال .

أهمية الدراسة :

لدراسة أهميتها النظرية والعملية :

- فبالنسبة لأهميتها النظرية فيمكن أن تتمثل في عملية التأصيل العلمي لقضية أخذ رأى الطلاب في التعليم المدرسي ، من خلال المواقف والتفسيرات المختلفة للاتجاهات والتيارات المتعددة داخل عام اجتماع

التربية وتحديد الاتجاه الفكرى الذى تعمل من خلاله المدارس المصرية .
والاتجاه الفكرى الذى يمكن العمل من خلاله بالنسبة لهذه القضية .

- أما بالنسبة لأهميتها العملية فيمكن أن تتمثل فى الوقوف على وجهة نظر الطلاب فى المدارس الثانوية العامة فى مصر ، والتعرف على مدى وعيهم بما يدور داخلها من علاقات وتفاعلات ومدى إمكانية الافادة مما يعرضونه من أفكار وآراء فى تحسين العملية التعليمية بالمدرسة الثانوية العامة فى مصر .

فروض الدراسة :

تقتصر فروض الدراسة على الجانب الميدانى فقط ويمكن صياغتها على الوجه التالى :

١ - ان الاتجاه السائد بين الطلاب عينة الدراسة هو الشعور العام بعدم الرضا عن المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

٢ - انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب - عينة الدراسة لاختلاف البيئة (ريف / حضر) .

٣ - انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب - عينة الدراسة لاختلاف النوع (بنون / بنات) .

٤ - انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب - عينة الدراسة - لاختلاف التخصص (أدبى / علمى) .

٥ - انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب - عينة الدراسة لاختلاف متغير الرسوم والنجاح .

منهج الدراسة وأداتها :

الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية التى تهتم بدراسة : الظواهر التربوية كما هى فى الواقع بهدف تشخيصها والكشف عن أسبابها ، وجوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها المختلفة ، وبين الظواهر الأخرى المرتبطة بها واستخلاص أهم المؤشرات والخلاصات والمقترحات التى قد يفيد فى تفسيرها والتغلب على أوجه القصور التى تعاني منها .

وتعتمد الدراسة الحالية على أسلوب « تحليل المحتوى » ، باعتباره

«أداة من أدوات البحث التي يمكن أن تستعين بها مختلف المناهج العلمية في دراسة الظواهر الاجتماعية ، ولناسبته لموضوع الدراسة الحالية» (١) .
ولسنا بحاجة الى بيان هذا الأسلوب ويمكن الرجوع الى الكتابات المتخصصة والتي تناولته بالتفصيل (١) .

ويكفينا فقط الإشارة الى أن من بين الاستخدامات المختلفة لهذا الأسلوب محاولة الكشف عن الأبعاد والاتجاهات والمؤشرات التي تنطوي عليها مادة « التحليل » موضوع الدراسة ، ورصد تكراراتها ، ومواطن التركيز عليها وتحديد العبارات الخاصة بها وتحديد الاتجاهات والمؤشرات التي قد تفيد في تشخيص الظاهرة ، وتفسيرها أو طرح المقترحات التي قد تفيد في علاجها (٣) .

ومادة « التحليل » في الدراسة الحالية : هي « كتابات الطلاب ، عينة الدراسة حول مدخلات المدرسة الثانوية العامة ، ومن أهمها : المناهج الدراسية والكتب المدرسية وطرق التدريس ومسائله والمعلمون ، والامتحانات المدرسية ، الادارة المدرسية والامكانيات المدرسية والتعليقات وأساليب حفظ النظام داخل المدرسة والعلاقة بين التلاميذ من ناحية وبينهم وبين المعلمين من ناحية ثانية وبينهم وبين ادارة المدرسة ، من ناحية ثالثة ، والعلاقة بين المعلمين من ناحية ، وبينهم وبين ادارة المدرسة من ناحية ثانية .

ومن ثم يمكن القول : ان أداة التحليل المستخدمة في الدراسة الحالية أشبه ما تكون بموضوعات « التعبير » التي يقوم الطلاب بكتابتها في المدرسة .
والموضوع هنا « المدرسة الثانوية العامة في مصر » ، ما ينبغي أن تكون عليه وما هو واقع بالفعل من وجهة نظر طلابها .
محتوى الدراسة :

تتكون الدراسة الحالية من قسمين رئيسيين وخاتمة :
القسم الأول : الإطار النظري والدراسات السابقة ، والذي تتكفل بالاجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات المشكلة .
القسم الثاني : الدراسة الميدانية والتي تتكفل بالاجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات المشكلة .
خاتمة الدراسة : وفيها نطرح مدى صحة فروضها وأهم مقتضياتها .

القسم الأول

الاطار النظرى والدراسات السابقة

يفطى هذا القسم محوران أساسيان : فى المحور الأول منهما نتناول موقف الاتجاهات الفكرية : التقليدية والمعاصرة داخل علم اجتماع التربية ، من قضية أخذ رأى الطلاب فى التعليم المدرسى ، وفى المحور الآخر : نتناول الدراسات السابقة التى ترتبط بهذه القضية .

وفىما يلى هذان المحوران :

أولاً : موقف الاتجاهات الفكرية التقليدية والمعاصرة من قضية « أخذ رأى الطلاب فى التعليم المدرسى » :

فى البداية يجدر بنا أن تشير الى أن هناك العديد من التصنيفات لهذه الاتجاهات فلا يوجد تصنيف محدد لها يحظى بالقبول أو الانفاق عليه من قبل المشتغلين بعلم اجتماع التربية .

ولن ندخل فى تفاصيلها ، وما قد يكون بينها من تناقضات واختلافات لأن هناك العديد من الدراسات التى تناولتها بالتفصيل (٤) .

ونكتفىنا فقط بالإشارة الى أن هذه الاتجاهات يمكن تصنيفها الى ثلاث مجموعات رئيسية : الاتجاهات الكلية Macro التحليلية Micro التفاعلية Interactionist .

وفىما يلى ، ما يوضح هذه الاتجاهات وموقفها من قضية « أخذ رأى الطلاب فى التعليم المدرسى » .

٢ - الاتجاهات الكلية Macro perspectives

يقصد بالاتجاهات الكلية ، تلك الاتجاهات التى تهتم بدراسة البنى والنظم الاجتماعية من منظور أكثر عمومية وشمولاً ، أو بعبارة أخرى : تهتم على أنها وحدة كلية ، ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً ، لتحديد علاقات التفاعل والتأثير المتبادل بينها ، وبين ما يحيط بها من نظم اجتماعية أخرى .

فهذه الاتجاهات تهتم بدراسة البنى والنظم من « الخارج » دون الدخول فى التفاصيل المتعلقة بما هو « داخلها » بعبارة أخرى هى أشبه ما تكون بالتصوير من « أعلى » وحتى يمكن اللمام بكافة جوانب وابعاد الموقف وعلاقته بالجوانب والابعاد الأخرى .

والاتجاهات التى تتبعنى هذه الرؤية كثيرة ومتعددة ، ومتباينة فى الوقت نفسه لكن - مع تعددها وتباينها - تنطلق من نقطة بداية واحدة أو من افتراض معين تستند عليه فى دراستها ، وتحليلاتها وتفسيراتها لبنى والنظم الاجتماعية .

ويتلخص هذا الافتراض ، فيما تذهب اليه هذه الاتجاهات : من أن المجتمعات والثقافات ومختلف المؤسسات والنظم الاجتماعية هى التى تقوم بوضع وتحديد معايير ، وأنماط السلوك التى ينبغى على الأفراد ، والجماعات اتباعها باعتبارها النموذج أو المثال الذى ينبغى على كل الأفراد والجماعات اطاعته ، والامتثال له والاقتداء به والعمل من خلاله ، حفاظا على المجتمع ، وتماسكه واستقراره وتوازنه ومن ثم تعمل هذه المجتمعات والمؤسسات على إخضاع الأفراد والجماعات لهذه المعايير والأنماط . واكسابهم اياها بمختلف الطرق والأساليب (٥) . لكن تجدر الإشارة الى أن الاتجاهات الكلية - وإن كانت تنطلق من نقطة بداية واحدة - إلا أنها تختلف بعد ذلك فى تحليلاتها وتفسيراتها للبنى والنظم الاجتماعية ، والأدوار التى ينبغى أن تقوم بها ، والأغراض التى تسعى الى تحقيقها ، وما ينبغى أن يسودها من تفاعلات وعلاقات ، وقواعد ومعايير وأنماط .

ولتوضيح هذه الاختلافات يمكن الإشارة الى النوعين الرئيسيين اللذين تتشكل منهما الاتجاهات الكلية .

ونعنى بهذين النوعين الرئيسيين :

Structural functionalist

- الاتجاهات الوظيفية البنائية

Structural conflict

- الاتجاهات الصراعية البنائية

١ - الاتجاهات الوظيفية البنائية :

أو ما يطلق عليه : الاتجاهات التقليدية . وتشمل : الوظيفة البنيوية وتحليل النظم ، ورأس المال البشرى .

وتنطلق هذه الاتجاهات جميعا من نقطة بداية واحدة أو افتراض معين مؤداه ان : ان المجتمع يشكل فى مجمله بناء ، أو اطارا عاما . يتكون من اجزاء ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا ، وكل جزء منها يقوم بوظائف محددة ، تسير فى نفس الاتجاه الذى يسير فيه المجتمع ككل ، ومن ثم يسعى جميعا الى تحقيق الاهداف التى يسعى المجتمع الى تحقيقها (٦) .

تأسيسا على هذا - الفهم - وانطلاقا من هذا الافتراض - فان الاتجاهات الوظيفية ترى :

- انه من المفروض ان يكون هناك اتفاق عام بين مختلف اجزاء المجتمع .

- أو على الأقل بين معظمها - على المعايير والانماط التى يضعها المجتمع للأفراد والجماعات ، والتى ينبغى عليهم الامتثال والطاعة لها ، كما انه من المفروض ان يكون هناك اتفاق بينها على الاهداف التى يسعى المجتمع الى تحقيقها (٧) .

- من المفروض ان يعيّل المجتمع على تحقيق التوازن والتعاضد والتنسيق بين مختلف اجزائه ، والاتفاق على القيم المشتركة بين عنياصره (٨) .

- انه يجب على الفرد ان يساير النظام الاجتماعى ، ويعمل على خدمته والامتثال لقواعده ، ونظمه ، ومن ثم فان للنظام الاجتماعى شرعية استخدام ما يراه مناسباً لتحقيق هذا الغرض (٩) .

- ان عمليات التنشئة الاجتماعية تعتبر من العمليات الأساسية والضرورية لاكتساب الأفراد ثقافة المجتمع ، وقيمه ، وأخلاقياته ، ومعاييره . وبالتالي الحفاظ على تماسكه ، ووحدته ، واتزانه (١٠) .

- ان التربية تعتبر من أهم المؤسسات والنظم الاجتماعية فى تحقيق التوازن ، والاستقرار داخل المجتمع باعتبارها أداة التطبيع الاجتماعى ، وغرس قيم الكبار فى نفوس الصغار ، ومن ثم تعمل على وحدة المجتمع وتماسكه واستمراره فضلا عن أهميتها فى مجال اعداد القوى العاملة وتقديم المجتمع ورقية .

- ان العلاقة بين التربية - بصفة عامة ، والتعليم بصفة خاصة -
ويفين النظم الاجتماعية الأخرى ، علاقة وثيقة لا بينهما من علاقات التفاعل
والتأثير المتبادل والتكامل والتنسيق والتعاون (١١) .

على هذا الأساس ووفق هذه الرؤية تحدد الاتجاهات بموقفها من
« وضع التلميذ ، في المدرسة ومن أخذ رأيه في التعليم المدرسي » .
ويتلخص هذا ، الموقف في النظر الى التلميذ على انه يمر بمرحلة عمرية
وتعليمية معينة ، تستدعي اخضاعه بدخول الأساليب والطرق للمعايير
والأنماط الاجتماعية ، حتى يمكن أن يتكيف مع المجتمع ، ومع نظمته
المختلفة ، وبالتالي يمكن تحقيق أكبر درجة من الاتساق والاستقرار
داخل المجتمع ، والعمل على بقاءه واستمراره ووجدته وتماثله .

كما أنها تنظر الى التلميذ على انهم مجرد « أشياء » أو مادة خام
قابلة للتشكيل كيفما تشاء . أو بتعبير أدق تنظر اليهم نظرتها الى
« الطين » وتنظر الى المدرسة والى المعلم نظرتها الى « صانع الفخار »
الذي يستطيع أن يصنع من الطين ما يشاء من أنواع القدر ، أو كالزارع
الماهر الذي يغرس الزرع ويتعهده بالتربية والرعاية أو كالبناء الماهر الذي
يقيم البناء على دعائم قوية .

ومن ثم فإنها ترى انه ينبغي على التلميذ الانصياع للمعلم والطاعة
له والاستماع لكل ما يقوله لهم . كما أن عليهم الإمتثال ، والخضوع
للضوابط والمعايير التي توضح لهم أين قبل المدرسة دون مناقشتها ،
أو الإعتراض عليها كما انه ليس من حق التلميذ المطالبة بأخذ رأيهم
أو مشاورتهم حول التعليم المدرسي : « لأنه ليس من حق « الطين » أن
يطالب باستشارته أو أخذ رأيه حول نوع « القدر » الذي يصنع منه » (١٢)
هذه خلاصة موقف الاتجاهات الوظيفية البنائية ، من وضع التلميذ
وقضية « أخذ رأيه في التعليم المدرسي » :

وهنا نقول : ان هذا الموقف يقابل بالنقد الشديد من قبل الاتجاهات
الحاصرة داخل علم اجتماع التربية ، كالصراعية والتحليلية والتفاعلية
وغيرها من الاتجاهات التي تدعو الى ضرورة الاهتمام بوضع التلميذ في
المدرسة وأخذ رأيه في التعليم المدرسي .

وفيما يلي موقف هذه الاتجاهات :

٢ - الاتجاهات الصراعية البنائية :

تشكل هذه الاتجاهات - كما سبق أن أشرنا - الفرع الرئيسى الآخر للاتجاهات الكلية

وهذه الاتجاهات - على اختلاف فصائلها - تنطلق من افتراض معين مؤداه : أن النظم والمؤسسات الاجتماعية داخل المجتمع تتصارع مع بعضها ، من أجل خدمة تنظيمات بنيوية معينة .

فالصراع سمة التعامل بين هذه النظم والمؤسسات حيث يحاول بعضها الهيمنة والسيطرة على البعض الآخر والتمتع بكافة الامتيازات ، وبالتالي الحفاظ على الوضع القائم كما هو دون تغيير فى حين توجد نظم ومؤسسات أخرى تحاول الحصول على وضع أفضل مما هى عليه . والعمل على إعادة توزيع الامتيازات والفرص المتاحة داخل المجتمع ، ومن ثم تدخل فى صراع عنيف مع غيرها من النظم والمؤسسات - من أجل تغيير الوضع القائم وكل ما يرتبط به من مفاهيم وقيم ومعايير (١٣) .

وهكذا يفرض مفهوم « الصراع » نفسه ، بقوة بين مختلف النظم والمؤسسات داخل المجتمع . وهو صراع ضرورى ومطلوب من أجل تقسيم المجتمع ، والعمل على وحدته وتماسكه وتكامله بعبارة أخرى هو صراع وظيفى ، لأنه يستبعد كل عناصر الضعف من مختلف الظواهر الاجتماعية فى المجتمع ، ويعمل على ارساء قواعد ، وعلاقات وظيفية جديدة بين جوانبها المختلفة .

كما أنه صراع جزئى ، لا كلى وهو محدد ، يتخذ من السلطة داخل المؤسسات والنظم الاجتماعية محورا وهدفا له ومن ثم لا يشكل خلافا وظيفيا - كما تدعى الاتجاهات الوظيفية التقليدية (١٤) .

من هذا المنطلق تطرح الاتجاهات الصراعية ، العديد من المبادئ ، والنتائج منها :

- أن هناك صراعات متعددة ومستمرة بين المؤسسات والجماعات

«المختلفة داخل المجتمع . وهي صراعات ضرورية ومطلوبة من أجل تطوير المجتمع وتحديثه ، وتماسكه .

— ان التربية — باعتبارها إحدى النظم والمؤسسات الاجتماعية — تنطوي هي الأخرى على العديد من أشكال الصراع بل هي نفسها موضوع صراع بين مختلف القوى الاجتماعية باعتبارها من أهم أدوات التحديث والتجديد والسيطرة والهيمنة (١٥) .

— ان الفرد هو سيد الموقف داخل النظم والمؤسسات الاجتماعية ، بمعنى انه يجب على هذه النظم والمؤسسات أن تسايره وتستجيب لحاجاته . فإذا لم يستجب الفرد لها ، أو التكيف معها ، فالعيب فيها وليس في الفرد وبالتالي لابد من تعديلها أو تغييرها .

— ان عمليات التنشئة الاجتماعية ، والتطبيع الاجتماعي لا تؤدي إلى وحدة المجتمع وتماسكه — كما تدعى الاتجاهات الوظيفية التقليدية — وإنما هي أداة التمايز الطبقي داخل المجتمع (١٦) .

في ضوء هذه المبادئ والنتائج — التي تبينها الاتجاهات الصراعية — تحدد موقفها من « وضع التلميذ ، في المدرسة ، وقضية أخذ رأيه في التعليم المدرسي .

ويتلخص هذا الموقف في انها ترى أن للتلميذ وضعه المتميز داخل المدرسة لأنه يشكل عنصرا هاما من عناصر الصراع داخلها ، وهو صراع مطلوب من أجل بناء شخصيته وتحسين العملية التعليمية وتغيير واقع المدرسة إلى الأفضل ومن ثم ينبغي الاهتمام بأفكار التلميذ وآرائهم وتخليصهم من كل القيود التي تحول دون حقهم في التعبير عن أنفسهم ووجهات نظرهم .

كما انه ليس مطلوبا من التلميذ أن يساير المدرسة ، أو يخضع لتعاليمها ونظمها ، وإنما على المدرسة أن تسايره ، وتستجيب لحاجاته ، فإذا ما أختفت في هذا الأمر فلا بد من تعديلها . أو تغييرها .

وليس مطلوبا من التلميذ أيضا أن يساير المعلم أو يمثل لآرائه وأفكاره لأن مطالبة التلميذ بمثل هذا الموضوع يشكل خطرا يهدد حياته

فنى المستقبل فقد يقوم المعلم - معتمداً على أساليب التوجيه والتحفيز - بمطالبة التلميذ بفعل أشياء معينة ، أو الاعتقاد فى مسائل معينة تتنافى مع القيم الانسانية والأخلاقية . وقد تعوق نموه ، وتحد من قدرته وملكوته ، مما يفرض ضرورة أن يكون له الحق فى التعبير عن آرائه ، وإفكاره ، ووجهة نظره ، تمييزاً للقيم التربوية ، والديمقراطية . واستقلالية الشخصية ، ومراعاة لمستقبل التلاميذ ، لأنهم سوف يرفضون مستقبلاً الكثير مما نقدمه لهم الآن ، من تعليم ، وما يستخدمه المعلمون معهم فى حجات الدراسة من أساليب ديكتاتورية ، واستخدامهم هذه الضغوط على أنها تشكل جزءاً من ممتلكاتهم الشخصية (١٧) .

هذا فيما يتصل بموقف الاتجاهات الصراعية من قضية « أخذ رأى التلميذ فى التعليم المدرسى » ووضعه فى المدرسة ، وبيان هذا الموقف كتمل ضرورة الاتجاهات الكلية وموقفها من هذه القضية . وننتقل الى :

ب - الاتجاهات التحليلية : Micro Perspectives

وهى الاتجاهات التى تهتم بـسياسيولوجيا الحياة اليومية ، وتحليل الرموز والمعانى ، والتفاعلات اليومية الناشئة عن استخدامها داخل البنى والنظم الاجتماعية .

وهذا يشير الى أن الاتجاهات التحليلية تهتم بدراسة البنى والنظم الاجتماعية من « الداخل » ، مقابل اهتمام الاتجاهات الكلية بدراستها من « الخارج » كما سبق أن أشرنا .

ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من الاتجاهات التحليلية منها :

Ethnomethodology

- الأثنوميثودولوجية

Phenomenology

- الفينومينولوجية

Interpretivist

- التفسيرية

Symbolic Interactionism

- التفاعلية الرمزية

وبالرغم من تعدد هذه الاتجاهات ، إلا أنها تتقارب الى حد يسعب معه التفرقة بينها ، فجميعها تنطلق من افتراض معين مؤداة : ان أفراد المجتمع - وان كانوا حائضين فى أفعالهم للمعانيير الاجتماعية ، ويرتبون

بالنظم الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً - ألا أنهم يصنعون هذه النظم ، من خلال أفعالهم الاجتماعية وتفاعلهم مع مواقف الحياة اليومية فالنظم الاجتماعية - من وجهة النظر التحليلية ليست إلا المحصلة النهائية للنشاط اليومي الذي يؤدي الى عمليات التغيير الاجتماعي - التي تُفرض لها هذه النظم وذلك عندما يتوقف هؤلاء الأفراد عن القيام بفعل اجتماعي معين ، والبدء في القيام بفعل آخر ، أكثر أهمية وجدوى من وجهة نظرهم (١٨) .

خلاصة القول : أن الاتجاهات التحليلية تهتم برئاسة الواقع الاجتماعي ، وتحليل الرموز والمعاني والافتراضات ، والتمريفات التي تحدد نمط حياة الأفراد وتصرفاتهم اليومية ، داخل البنى والنظم الاجتماعية ، في محاولة لتفسير كيفية صنعهم لهذه المعاني والرموز وقواعد التفاعل اليومية وكيفية تأثيرهم بها وتشكيل سلوكياتهم خلال هذه التفاعل في مواقف الحياة اليومية .

على هذا الأساس تتعامل الاتجاهات التحليلية مع المؤسسات التعليمية حيث تقوم بدراستها وتحليل المعاني والرموز التي تستخدم داخلها ، وكيفية تكوينها في مواقف الحياة اليومية ، وذلك باستخدام منهج التحليل الرمزي القائم على الفهم والتفسير واستخدام أسلوب الملاحظة ، والمعيشة الكاملة والمشاركة الفعالة للأحداث اليومية ، داخل حجرات الدراسة (١٩) .

وهذا معناه : أن الباحث التحليلي يقف موقف الناقد للرموز والمعاني والافتراضات السائدة في المؤسسات التعليمية والتي يفرضها العاملون في الحقل التربوي وينظر اليها الباحثون والدارسون في الاتجاهات التقليدية على أنها مسلمة أساسية ينطلقون منها في بحوثهم ودراساتهم التربوية الامبريقية .

أما الباحث التحليلي فإنه لا يسلم بالأشياء السائدة في المؤسسات التعليمية ، وإنما يقوم بعملية تحليل ونقد لها ، من خلال المعيشة والمشاركة لأحداث الحياة اليومية داخل الفصول الدراسية ، هادفاً من

ذلك اثاره، وعلى الأفراد داخل هذه المؤسسات بان ما يواجههم من معان ورموز ، ومفاهيم ، انما هي من صنع أنفسهم وليست مفروضة عليهم وبالتالي يسهل عليهم التعامل معها والعمل على تغييرها وتعديل مسارها (٢٥) .

من هذا المنطلق تحدد الاتجاهات التحليلية موقفها من التلميذ، ووضعها في المدرسة ، ومن قضية أخذ رأيه في التعليم المدرسي .

ويتلخص هذا الموقف في النظر الى التلاميذ على انهم هم الذين يصنعون واقعهم من خلال تفاعلهم مع أحداث ومواقف الحياة اليومية ، وبالتالي يحتلون موقعا هاما داخل المدرسة . وتشكل أفكارهم وآراؤهم ووجهات نظرهم أهم المصادر الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها في أحداث العديد من التغيرات والتعديلات في المدرسة .

كما ترى الاتجاهات التحليلية انه يمكن التوصل الى هذا المصدر الإلهام من خلال معايشة التلاميذ والتفاعل معهم ، وتحليل ما يدور بينهم من تفاعلات ومناقشات وما يصدر عنهم من تعبيرات تلقائية ، ومن خلال تحليل كتاباتهم خاصة تلك الكتابات التي لا تخضع لأي قيد رسمية أو التي لا تحظى باهتمامات المنهج المدرسي ، أو القائمين على تنفيذه داخل المدرسة (٢٦) .

هذه صورة عامة عن الاتجاهات التحليلية ، وموقفها من التلميذ ، ووضعها في المدرسة ، وقضية أخذ رأيه في التعليم المدرسي . وننتقل الى بيان موقف المجموعة الثالثة من الاتجاهات الفكرية داخل علم اجتماع التربية ونعنى بها .

ج الاتجاهات التفاعلية : Interactionist Perspectives

هناك العديد من هذه الاتجاهات ، منها ما يرتبط بالاتجاهات الكلية، Macro ومنها ما يرتبط بالاتجاهات التحليلية Micro لكنها جميعا تنطلق من افتراض معين منوداه : ان المجتمع يأخذ شبكة واسعة ، مترابطة الأجزاء ، محكمة الخيوط ، ممثلة بالحركة والنشاط ، وان كان هذا التيار محكوما في تدفقه بأجزاء الشبكة وخيوطها .

وترى هذه الاتجاهات انه يمكن للتيار أن يتدفق دون وجود معوقات تعوق تدفقه وذلك بفضل التعاون والتنسيق بين أجزاء الشبكة وخطوطها، وما تتبعه من أساليب تتصف بالمرونة ويمكن أن تكون هناك معوقات تعوق تدفق التيار لوجود مصادمات وصراعات بين هذه الأجزاء والخطوط، وما تتبعه من أساليب تتصف بالجمود والانغلاق كما يمكن للتيار أن يأخذ حالا وسطا في تدفقه لامكانية الجمع بين التعاون والصراع، والمرونة والجمود، والانفتاح والانغلاق في تعامل أجزاء الشبكة مع بعضها وعلاقات التفاعل بينها .

وهكذا يكون حال المجتمع، وحال نظمه ومؤسساته من وجهة النظر التحليلية والافتراض التي تستند عليه في نظرتها لأجزائه وعلاقات التفاعل بينهما (٣٢) .

وهذه النظرة تشير الى أن الاتجاهات التحليلية تهتم بدراسة العلاقات والتفاعلات التي نحدث داخل المؤسسات والنظم الاجتماعية وتلك التي تحدث بينها وبين غيرها من النظم والمؤسسات الأخرى . أي انها تجمع حتى دراستها لهذه النظم والمؤسسات بين النظرتين : النظرة التحليلية والنظرة الكلية وذلك بهدف السيطرة على مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية . وهي أشبه ما تكون بآلة الروماني القديم Janus الذي كان يقوم بحراسة مدينة روما كما تحكى الاسطورة الرومانية القديمة ، حيث كان مخلوقا بوجهين ، ينظر بهما في اتجاهين مختلفين حتى يستطيع حراسة المدينة (٣٣) [٢٠]

وعلى هذا الأساس تتعامل الاتجاهات التفاعلية مع المدرسة ، ووضع التلميذ فيها وقضية أخذ رأيه في التعليم المدرسي .

وبإيجاز يمكن القول : أن الاتجاهات التفاعلية تنظر الى هذا الموضوع نظرة تتصف بالاعتدال ، حيث تقف وسطا بين الاتجاهات الوظيفية التقليدية والصراعية الراديكالية .

فهى لا تأخذ بمنطق الاتجاهات التقليدية ، من منطلق ايمانها بأنه من الضروري أن يكون للتلميذ وجهة نظره في الأمور التعليمية فضلا عن أن

التلاميذ أنفسهم يطالبون بضرورة أن يكون هناك نوعا من الساطة المدرسية والحزم فى التعامل معهم وان كانوا يرفضون الصرامة المنفردة، واستخدم الأساليب الديكتاتورية فى التعامل معهم ، كما يرفضون اهمال أفكارهم وآرائهم .

بعبارة أخرى ينشئ التلاميذ الحزم بلا غنفة ، واللين بلا ضعف ، ينشئون العلاقات الطيبة وروح المودة والاحترام المتبادل والتشاور معهم ، وأخذ رأيهم فيما يتعلق بمستقبل حياتهم ، كما ينشئون حرية التعبير عن أنفسهم وأفكارهم داخل حجرات الدراسة ، بحيث تتحول هذه المحترات الى ساحات لتعميق مفاهيم الديمقراطية والحرية .

وهذا ما تأخذ به الاتجاهات التفاعلية فى تعاملها مع التلميذ. ووضع فى المدرسة ، وقضية أخذ رأيه فيها (٢٤) .

وهنا نقول أن ما تأخذ به الاتجاهات التفاعلية فى هذا المجال تؤكد الغديد من الدراسات التى تناولت قضية « أخذ رأى التلميذ فى التعليم المدرسى » حيث تتجمع هذه الدراسات على أن التلاميذ ينشئون مشاورة أكثر فعالية وعلاقات أكثر مودة ، كما ينشئون احترام وجهات نظرهم والتعبير عن أنفسهم والافادة مما يطرحونه حول التعليم المدرسى من آراء وافكار (٢٥) .

ولعل فى هذا اشارة مناسبة لطرح :

ثانيا : الدراسات السابقة :

يجدر بنا منذ البداية أن نشير الى أن كثيرا من الدراسات التى تناولت وضع التلميذ فى المدرسة ، وقضية أخذ رأيه فيها - تنطلق من وجهة نظر « تفاعلية » بمعنى انها تتبنى - فى معظمها - الافتراضات التى تستند عليها الاتجاهات التفاعلية فى تفسيرها لهذه القضية والتى سبق بيانها عند الحديث عن هذه الاتجاهات .

على أى حال سنحاول فى هذا المحور الاشارة الى بعض هذه الدراسات والتى يمكن تصنيفها الى ثلاث مجموعات رئيسية، تدور حول الموضوعات التالية :-

— مدى أحقية التلاميذ في التعبير عن وجهة نظرهم في التعليم المدرسي .

— مدى أهمية الأخذ بوجهة نظر التلاميذ في التعليم المدرسي .
— وجهة نظر التلاميذ في التعليم المدرسي بصفة عامة . وفي المعلمين ، بصفة خاصة .

وفيما يلي نماذج من هذه الدراسات :

١ — مدى أحقية التلاميذ في التعبير عن وجهة نظرهم في التعليم المدرسي .
في هذا الصدد يمكن الإشارة إلى :

١ — دراسة ميجان Meghan ١٩٤٠ ، حول موقف السلطات المدرسية في بعض المدارس البريطانية ، من قضية أخذ رأي التلاميذ في التعليم المدرسي ولقد خلصت هذه الدراسة إلى أن السلطات المدرسية في هذه المدارس لا تثق كثيرا في آراء التلاميذ وأفكارهم حول المسائل التعليمية على أساس أنها آراء وأفكار تعوزها الدقة والحكم الصائب ، وبالتالي لا قيمة لها في تحسين العملية التعليمية (٢٦) .

٢ — دراسة كالفرت Carvert (١٩٧٥) والتي حاول التعرف فيها على الأسباب التي تحول دون إعطاء التلاميذ حقهم في التعبير عن وجهة نظرهم في التعليم المدرسي في المدارس البريطانية ، وإهمال السلطات المدرسية لأفكارهم وآرائهم في هذا المجال .

ولقد خلصت هذه الدراسة إلى العديد من الأسباب منها :

— أن السلطات الرسمية — في التعليم البريطاني — أصبحت مشغولة بوضع السياسات التعليمية والعمل على تنفيذها أكثر من الاهتمام بالتعليم نفسه .

— أن المدرسة أصبحت تهتم بعمليات « التدريس » أكثر من اهتمامها

بعمليات «التعليم» ومن ثم أصبحت ترتكز على «المعلم» أكثر من تركيزها على التلميذ .

- ان التلاميذ ، والصغار بصفة عامة ، لا يشكلون قوى ضغط في المجتمع عند المقارنة بالكبار ، واذا ما رغب الصغار في التعبير عن أنفسهم أو الاستماع اليهم ، فانه عادة ما يقوم الكبار بالحديث نيابة عنهم ، بل كثيرا ما يؤخذ رأى الكبار فيما يتعلق بشئون الصغار .

ويخلص كالفرت من هذا كله ، بأن التلاميذ في المدارس البريطانية لا فتاح لهم فرصة التعبير عن وجهات نظرهم ، ولا توجد لهم أدوار محددة ، بل لم تعد لهم أدوار يقومون بها أصلا فالمعلم هو الذى يحدد هذه الأدوار ويقوم بها حيث ينظر الى نفسه نظرة الطبيب الى المريض ، فكما أن الطبيب هو الذى يشخص المرض ويصف الدواء ، وما على المريض الا الطاعة والامتثال لأوامر الطبيب ، فكذلك التلميذ عليه الطاعة والامتثال لأوامر وتعليمات المعلم .

والمرحلة النهائية - كما يرى كالفرت - هي وجود فجوة عميقة بين التلاميذ ومعلميهم ، وبينهم وبين المدرسة من ناحية أخرى ، كما ترتب عليه وجود تباين شديد في الأفكار والوجدانات والمشاعر بين هذه العناصر (٢٧) .

٣ - وهناك دراسة قام بها استون Stone وتايلور Taylor (١٩٧٦) حول حقوق التلاميذ في التعبير عن وجهة نظرهم في التعليم المدرسى ، ولقد تمت هذه الدراسة على عينة من المدارس البريطانية أيضا .

ولقد خلصت الدراسة الى ان التلاميذ يخضعون للعديد من الضوابط والتعليمات الصارمة ، الا ان تحول دون حقهم في التعبير عن وجهة نظرهم في التعليم المدرسى ، وتفرض عليهم ضرورة الطاعة والامتثال للمعلمين والسلطات المدرسية ، وقد يسمح للتلاميذ الكبار بالتعبير عن وجهة نظرهم داخل حجرات الدراسة ، لكن يتم هذا تحت توجيه وسيطرة معلميهم (٢٨) .

٤ - كما ان ميجان قام بدراسة عام ١٩٧٧ للتعرف على وجهة نظر المعلمين حول مدى أحقية التلاميذ في التعبير عن آرائهم في التعليم المدرسى ، في المدارس البريطانية .

ولقد كشفت هذه الدراسة : عن أن كثيرا من المعلمين يرون أن التلاميذ غير مؤهلين للحكم على التعليم المدرسي أو على كفاءة المعلمين أو طرق التدريس ، ومن ثم فإن إعطاءهم هذا الحق - من وجهة نظر المعلمين - يشكل تهديدا للنظام المدرسي القائم ، وقد يؤدي إلى الإخلال بالدراسة .

ويفسر ميجان هذا الموقف من جانب المعلمين بأنه يرجع إلى ثمتانهم ، وما تعودوا عليه في أعدادهم كمعلمين ، فلقد تربوا وأعدوا وفق تعاليم وضوابط صارمة ، لم تكن تسمح لهم بالتعبير عن وجهة نظرهم . ومن منطلق أن المرء يميل عادة إلى ما تعود عليه ، فإن المعلمين ينكرون على تلاميذهم حقهم في التعبير عن أفكارهم وآرائهم ، ووجهة نظرهم في التعليم المدرسي .

وإذا وضعنا في الاعتبار أن المعلمين يعملون وفق ما تمليه عليهم السلطات التعليمية ، والمدرسية من تعليمات وفواعل ، فإنه يمكن أن يتبين لنا : لماذا يتخذ المعلمون هذا الموقف من التلاميذ (٢٩) .

هذا فيما يتصل ببعض الدراسات التي طرحناها كنماذج حول مدى أهمية التلاميذ في التعبير عن وجهة نظرهم في التعليم المدرسي . ونصل الآن إلى طرح الدراسات التي تدور حول :-

٢ - مدى أهمية الأخذ بوجهة نظر التلاميذ في التعليم المدرسي :

هناك العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية ، وجوهرية الأخذ بوجهة نظر التلاميذ في التعليم المدرسي ، والأحكام التي تصدر عنها حول هذا الموضوع منها :-

١ - دراسة فيلدمان Veldman وبيك Peck (١٩٦٢) ولقد خلصت هذه الدراسة إلى أن الكثير مما يصدر عن التلاميذ من أحكام ووجهات نظر حول عمليات التدريس - تتصف بالدقة والادراك الواعي ومن ثم يمكن الوثوق فيها والاعتماد عليها في تحسين العملية التعليمية (٣٠) .

٢ - وهناك دراسة أخرى قام بها ويرتمان Werthman (١٩٦٢) وفيها يؤكد على أهمية وضرورة إعطاء التلاميذ فرصة طرح وجهات نظرهم

والاستماع اليهم والتعامل معهم ككيانات انسانية ، لها أهميتها وافكارها وآراؤها التي لا تقل أهمية عن آراء وأفكار الكبار خاصة وإن إعطاءهم مثل هذه الفرصة يدفعهم للمشاركة الفعالة في العمل المدرسي ويغرس فيهم روح التعاون واحترام آراء وأفكار الآخرين (٣١) .

٣ - دراسة ميجان التي قام بها عام ١٩٨٦ ، من خلال تحليله للعديد من الدراسات في هذا المجال ، ولقد خلص من تحليله الى : أن للتلاميذ آراءهم وأفكارهم القيمة حول الكثير من الأمور التعليمية ، وأن التشاور معهم والاهتمام بوجهة نظرهم في التعليم المدرسي له تأثيره الإيجابي في تحسين العملية التعليمية وتحسين العلاقات داخل المدرسة ، فضلا عن أنها تعمل على الحد من انفعالاتهم واضطراباتهم داخل حجرات الدراسة (٣٢) .

٣ - وجهة نظر التلاميذ في التعليم المدرسي :

نظرا لتعدد هذه الدراسات فإنه يمكن تصنيفها الى : دراسات تتناول « المدرسة » بصفة عامة ، وأخرى تتناول « المعلم » بصفة خاصة .
فبالنسبة للدراسات التي تتناول المدرسة بصفة عامة ، فيمكن الإشارة الى :

١ - دراسة جوفمان Goffman (١٩٦١) والتي توضح وجهة نظر التلاميذ على بعض المدارس الأمريكية .

وفي هذه الدراسة ، قام بتحليل وجهة نظر التلاميذ وطرح بعض ما كتبوه حول المدرسة . ولقد جاء على لسانهم :

« ان المدرسة تشبه مائدة القمار ، فكل شيء فيها خاضع لمصادفة ولا تستطيع أن تسأل ، لماذا حدث أو يحدث هذا ؟ وماذا يمكن أن يترتب لو أنه لم يحدث أصلا ؟ اننا مجرد أشياء توضع في المدرسة من أجل الانتقال إلى الفرق العليا وليس لدينا أي تصور عما يمكن عمله ان المدرسة تعاملنا جميعا بأسلوب واحد ، وكأننا أشياء موضوعة ، أو جزءا من اثاث المدرسة . اننا نلعبنا أكثر من « مسمار » في آلة ، تحركنا المدرسة كيفما تشاء . اننا

تدخلها منذ أن يكون عمرنا خمس سنوات ، ثم تنتقل فيها . فإذا ما بلغنا سن السابعة عشر أو الثمانية عشر لفظتنا خارجها لتتلقنا إحدى الكليات (٣٣) .

ويعلق جوفمان على هذه النظرة بأنها نظرة يمكن أن تؤدي إلى اغتراب التلاميذ ويمكن أن تشكل في الوقت نفسه مصدرا هاما من مصادر المنهج الخفى ، الذى يتضمن فى مجمله : تعلم التلاميذ أشياء ، لا تقصده المدرسة أن تعلمها لهم ، أو اكتسابهم اتجاهات غير واردة فى المنهج الدراسى ومن ثم تؤدي إلى نتائج خطيرة لم تكن فى الحسبان (٣٤) .

٢ - دراسة هارجريفز Hargreaves (١٩٦٧) والتى قام بها على عينة من طلاب المدارس الثانوية الانجليزية . ومن خلالها حصل على معلومات هامة حول تفسيرهم للكثير من جوانب الحياة المدرسية .

ولقد خلصت هذه الدراسة : الى ان الطلاب يشعرون بعدم الرضا عن المدرسة الثانوية ، خاصة فيما يتعلق بالمناهج الدراسية والإدارة المدرسية والإمكانيات المتاحة فى المدرسة (٣٥) .

٣ - دراسة بيكر Becker ١٩٦٨ التى تفسر جانبها هاما من جوانب بسخط التلاميذ ، وعدم رضاهم عن المدرسة حيث ترى الدراسة : أن فكرة « الصناعة والمسائل المهنية والحرفية » ، أصبحت تسيطر على الأنشطة المدرسية ، بل وعلى الحياة المدرسية بصفة عامة ، ولم يعد للجوانب الثقافية والاخلاقية وجود فى مدارس اليوم ، فالتلاميذ لم يعد لهم من شاغل سوى محاولة النجاح فى الامتحانات من أجل الحصول على الشهادة ، باعتبارها طريق الحصول على مركز اقتصادى واجتماعى متميز فى المجتمع (٣٦) .

٤ - دراسة هولت Holt ١٩٦٩ والتى يضيف فيها بعدا آخر يرتبط بسخط التلاميذ ، وعدم رضاهم عن المدرسة فى الولايات المتحدة الأمريكية ، ويتمثل هذا البعد فى أن مشاعر السخط لدى الطلاب أدت الى تمردهم ومقاومتهم للتعليم والسلطات المدرسية (٣٧) .

٥ - دراسة بليشين Blichen ١٩٦٩ والتى تعتبر من الدراسات الهامة لتعدد محاورها سواء ما يتصل منها بالمدرسة بصفة عامة أو المدرس بصفة

خاصة وتحمل هذه الدراسة عنوانا يكشف عن مضمونها بالنسبة لوجهة نظر التلاميذ حول المدرسة ، حيث تحمل عنوان « المدرسة التي أحبها » . ولقد اهتمت هذه الدراسة على كتابات التلاميذ في المدارس الابتدائية والثانوية البريطانية وشملت التلاميذ الناجحين والراسخين والذين تركوا المدرسة ولم يكملوا تعليمهم فيها .

ويهمنا في هذا الصدد ما يتصل بنتائج الدراسة ، حول وجهة نظر التلاميذ في التعليم المدرسي ، والمدرسة بصفة عامة : سواء ما يرتبط منها بواقع التعليم المدرسي أو ما ينبغي أن تكون عليه من وجهة نظر التلاميذ .

ولعل من أهم نتائج الدراسة ، ما يقوله التلاميذ حول التعليم المدرسي « أنه لأجديده فيما نتعلمه في المدرسة ، فكله قديم ومعاد ومكرر ، ويقوم بتدريسه معلمون تقليديون يعتمدون اعتمادا كليا على الكتب التي لا تحمل سوى الأفكار القديمة والمعلومات المضللة والامتحانات التي تعمل على تشويه العملية التعليمية » .

كما أن المدرسة - من وجهة نظرهم - ليست أكثر من مبنى كئيبي ذي لون داكن غير مثير للخيال وأثاثها غير مريح ، وامكانياتها متواضعة ، والسبورة المدرسية لونها باهت ، والمقاعد المدرسية موضوعة بطريقة سيئة والأوامر والتعليمات المدرسية صارمة ولكنها تافهة ، الى آخر هذه الأوصاف التي دفعت بليشين الى أن يقول : ان المدرسة بوضعها الحالي تعيد الوقائع التي كان التلاميذ صورة السجين الذي يقرأون عنه في الروايات ، .

وفي ختام الدراسة طرح بليشين خلاصاته التي من أهمها :

- أن التلاميذ ينفرون من المدرسة ، لما يسودها من العلاقات السيئة والتعليمات والأوامر الصارمة التي تؤدي الى تعرضهم للعقاب .

- كما انهم ينفرون من كثرة الواجبات المنزلية وأساليب محاسبتهم على القيام بها ، وينفرون من وضع حجرات الدراسة ، وألوانها التي لا تثير خيالهم ومن المقاعد الدراسية التي تعوق حركتهم .

- ويرون ان الامتحانات من أهم أسباب كراهيتهم للمدرسة والتعليم .

بصفة عامة والنفور من المدرسين ويقترحون ضرورة وجود أشكال أخرى
بديلة للامتحانات .

- ويرون أيضا أن التربية الدينية والاخلاقية لا جدوى منها ، لأنها
مدرس لهم بأسلوب تلقيني اجباري غير مفيد لهم ، وغير مجد في حياتهم
العملية .

الى آخر هذه الأفكار والآراء التي بصفتها بليشين بالعقلانية ، والدقة
في التعبير وحسن التحديد لما يعانون منه من مشكلات وادراكهم الواعي في
طرحهم البدائل للعديد من الموضوعات والمجالات (٣٨) .

ومن الجدير بالذكر أن بليشين قد تناول في هذه الدراسة، محورا
خاصا بوجهة نظر التلاميذ الذين يتلقون تعليمهم في المنزل كبديل لتعليمهم
في المدرسة .

ووجهة نظر التلاميذ هنا - كما يقول بليشين - ذات أهمية قصوى
بالنسبة للتعليم المنزلي ، وذلك من خلال مقارنته بالتعليم في المنزل .

وتخلص الدراسة في هذا المجال : الى أن التلاميذ الذين يتعلمون في
المنزل يرون أنه أفضل بكثير من التعليم في المدرسة ، للعديد من الأسباب
من أهمها :-

- أنه يتم بمعدل يناسب إمكانياتهم ، وقدراتهم ، وفي الأوقات التي
يحدونها .

- أنه يتيح لهم حرية اختيار وقت الفراغ ووقت الراحة ، دون تدخل
من الآخرين .

- أنه يعطي لهم فرصة القيام بالأعمال المفردة الخاصة ، ويتيح لهم
فرصة الاستمتاع بمشاهدة المناظر الطبيعية والاستماع الى الراديو -
مشاهدة التلفزيون .

- كما أن التعليم في المنزل يخضع لقليل جدا من التعليمات والأوامر
على عكس التعليم في المدرسة .

- ولا يوجد في المنزل الازدحام الشديد الذي يوجد في حجرات
الدراسة .

- ويمكن للتلميذ في المنزل أن يرتدى ما يشاء من الملابس وبالتالي
التحرر من الرسميات والشكليات التي تفرضها المدرسة .

- ويعطى للتلاميذ فرصة الاستفسار عن كثير من الأشياء ومطالبة
الوالدين بإعادة الشرح .

- ويتيح للتلاميذ العناية والرعاية الكافية وهو أمر لا يمكن تحقيقه في
المدرسة بسبب كثرة الأعداد داخل حجرات الدراسة .

ولكن فقط التعليم في المنزل - من وجهة نظر التلاميذ - لا يتيح لهم
فرصة القيام بأجراء التجارب العملية كما هو متاح في المدرسة .
ويعلق بليشين على هذا بقوله :

ان هذه المميزات التي يتميز بها التعليم في المنزل انما تكشف عن تلك
العيوب التي تعاني منها المدرسة من وجهة نظر التلاميذ ، (٣٩) .

ولقد قام بليشين بمتابعة نتائجه خلال السبيعينيات . وتأكد من هذه
المتابعة استمرارية ما توصل اليه من نتائج خلال الستينيات (٤٠) .
أما بالنسبة للدراسات التي تناولت وجهة نظر التلاميذ في المعلمين
على وجه الخصوص فيمكن الإشارة الى الدراسات التالية :-

١ - دراسة بليشين ١٩٦٩ - والتي سبقت الإشارة اليها - حيث عقد
محورا خاصا في هذه الدراسة تناول فيه وجهة نظر التلاميذ حول خصائص
وصفات المعلم « السيء » الذي لا يرغبون في أن يقوم بالتدريس لهم .
وتتلخص خصائص وصفات لهذا المعلم من وجهة نظرهم في انه : متبلد
الاحساس ، ويفتقد القدرة على المشاركة الوجدانية وإقامة العلاقات الطيبة
مع الآخرين ، وهو صارم في تنفيذ التعليمات والأوامر ، غامض في آرائهم
وأفكاره الى آخر هذه الخصائص والصفات التي يرى التلاميذ انها تؤدي
الى التوتر والقلق داخل حجرات الدراسة .

ويقترح التلاميذ انه ينبغي ألا يقوم المعلمون الجدد بالتدريس في
المدارس الثانوية لعدم قدرتهم على القيام بهذه المهمة على الوجه
الأفضل (٤١) .

٢ - دراسة مايزيلس Majzels (١٩٧٠) والتي تناول فيها وجهة نظر التلاميذ الراسيين - الذين تركوا المدرسة أو على وشك أن يتركوها فيمن كان يدرس لهم من المعلمين .

ولقد خلصت الدراسة الى أن نسبة كبيرة من هؤلاء التلاميذ يرون أن المعلمين يعاملونهم على أنهم مجرد أشياء لا كيان لها ، كما أنهم يكترون من تهديدهم وتخويفهم بانزال العقاب بهم .

كما يرى هؤلاء التلاميذ أن هناك من المعلمين ما يمكن اعتبارهم شخصيات « غير مقبولة » لصرامتهم ، وتقلب مزاجهم ، وسخريتهم من التلاميذ ، كما أن هناك قليل من المعلمين من يمكن اعتباره شخصيات محبوبة ، صاحبة فكر تحافظ على أوقات الدرس وتشجيع تلاميذها (٤٢) .

٣ - أما الدراسة الأخيرة ، فهي دراسة ميجان والتي يطرح فيها مجموعة من خصائص وصفات المعلم « الجيد » من وجهة نظر التلاميذ ويتمنون توافرها فيمن يقوم لهم بالتدريس كما تطرح أيضا خصائص وصفات المعلم « السيئ » من وجهة نظرهم ، ويتمنون ألا توجد فيمن يقوم بالتدريس لهم .

وتتلخص خصائص المعلم « الجيد » من وجهة نظر التلاميذ في الآتي - القدرة على فهم التلاميذ ، مع الاتصاف بالحلم والصبر في مناقشتهم . - تشجيع التلاميذ ، والثناء على انجازاتهم ، مهما كانت قيمتها أو حجمها .

- تشجيعهم على المناقشة ، واعطائهم فرصة التعبير عما في نفوسهم . - الاستعداد النفسي لتقبل التلاميذ ، وشرح ما يغضب عليه، وإعادة الشرح اذا تطلب الأمر .

- التواضع ، والكياسية واللباقة والبساطة ، وعدم التكلف في تعامله مع التلاميذ ، أو مع الآخرين . مع الابتعاد عن المظهرية في المدرسة .

- مراعاته لمشاعر تلاميذه وادراكه لطبيعة المراحل العمرية التي يمرون بها .

— القدرة على إقامة العلاقات الطيبة مع أولياء الأمور ، والاتصال بهم .
إذا لزم الأمر .

— الدقة فى العمل ، والحفاظ على أوقات الدرس .
— الاعتماد الجيد ، والتجهيد المناسب لما سيقوم بتعليمه .
— وفوق كل هذا ، لابد أن يتصف بالحنان ، وبروح الأبوة ، فى تعامله مع تلاميذه .

أما بالنسبة لخصائص وصفات المعلم « السبى » التى يتمنى التلاميذ-
الأن توجد فيمن يقوم بالتدريس لهم فتتلخص فى الآتى :

— العصبية ، والإنفعال الزائد وتقلب المزاج .
— استخدام أسلوب التخويف وإرهاب التلميذ من أجل حفظ النظام .
— التبلد والكسل وعدم اللامبالاة بما يصدر عن التلميذ من أقوال-
وأفعال .

— مقاطعة التلميذ أثناء النقاش أو الحديث داخل الفصل .
— عدم تقبل التلميذ واليسخريه منهم أو الاستهزاء بهم .
— التصنع فى الحديث والتكلف فيه ، وحب الظهور داخل المدرسة .
— إلى آخر هذه الصفات والخصائص التى يصف بها التلميذ المعلم « السبى »
وإدراسته ميجان تكون قد غطينا المحور الخاص بالدراسات السابقة-
وبالبحر الخاص بالإطار النظري للدراسة الحالية .

ومن هذا الإطار يمكن أن نخلص بالآتى :

١ - أن هناك تباينا واضحا فى مواقف الاتجاهات الفكرية داخل-
علم اجتماع التربية من قضية أخذ رأى التلميذ فى التعليم المدرسى .
فالاتجاهات التقليدية تنظر الى التلميذ على انه يمر بمرحلة عمرية-
وعلمية معينة ، تتطلب إخضاعه للمعايير والأنماط الاجتماعية والضوابط-
والتنظيمات المدرسية ، كما أن التلميذ يصعب عليه - فى هذه الرحلة-
إصدار أحكام دقيقة ، ومن ثم فانه ليس فى صالح العملية التعليمية-
أخذ رأيه فى التعليم المدرسى ، كما انه ليس من حقه المطالبة باسمه شارته-

أو أخذ رأيه حول الموضوعات المدرسية سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها .

باختصار تتبنى الاتجاهات التقليدية المبدأ القائل « انه نبس من العقل أخذ رأى الطين فى نوع القدر الذى يصنع منه » ، ومن ثم فإن التلميذ غير مؤهل لأن رأيه فى نوعية ما سوف يكون عليه فى المستقبل . وان كل ما يصدر عنه من مناقشات داخل حجرات الدراسة لا يشكل أكثر من مباريات كلامية فى أماكن لم تعد أساسا لاقامة مثل هذه المباريات ، أو لطرح أفكار وآراء تتصف بالغموض وعدم الدقة (٤٤) .

أما الاتجاهات المعاصرة - فبالرغم مما بينها من اختلافات فى بعض الجوانب - إلا انها تجمع على انه من الضروري مشاركة التلميذ مشاركة فعالة فى تحديد الموضوعات الدراسية ، واسلوب أدائها وتقويمها، وأنه من حق التلميذ المطالبة بالتعبير عن أفكاره وآرائه حول هذه الموضوعات، وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات داخل حجرات الدراسة وخارجها - بحيث نحول حجرات الدراسة الى مساحة لتعميق قيم ومفاهيم الديمقراطية ، بدلا من أن تكون ساحة للمباريات الكلامية، ونبدأ من المشاعر والوجدانات (٤٥) .

٢ - أن الدراسات - التى تناولت قضية أخذ رأى التلميذ فى التعليم المتوسنى فى المجتمعات الغربية المتقدمة كشفت عن الكثير من النتائج منها: - أن السلطات المدرسية فى كثير من هذه المجتمعات لا تعطى للتلاميذ فرصة المشاركة فى مناقشة الموضوعات المدرسية ، أو التعبير عن أفكارهم وآرائهم حول هذه الموضوعات داخل حجرات الدراسة أو خارجها .

ويضع التلميذ فى هذه المدارس للعديد من الضوابط والتعاليم الضارمة التى تحول دون حقهم فى التعبير عن وجهات نظرهم ، كما انها تفرض عليهم ضرورة الامتثال والطاعة لمعلميهم ، وما يصدر عنهم من أفكار وآراء ، وأحكام سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها ، على أساس أن هذه المدارس تعمل من خلال الاتجاهات الوظيفية التقليدية ، والتى لا تقبل مشاركة التلميذ مشاركة فعالة فى مناقشة الموضوعات المدرسية.

وأخذ رأيهم فى التعليم المدرسى لمبررات اجتماعية وتعليمية معبنة ، مما أدى الى احداث فجوة عميقة بينهم وبين المدرسة من ناحية وبينهم وبين معلميه من ناحية أخرى .

كما كشفت هذه الدراسات عن أن هناك تبايناً واضحاً بين وجهة نظر التلاميذ فى المدرسة الثانوية عند المقارنة بوجهة نظر تلاميذ المدرسة الابتدائية حيث يشعر تلاميذ المدرسة الثانوية بعلم الرضا ، خاصة فيما يتعلق بوضعهم فى المدرسة ، وأدوارهم فيها ، وما يتعلق بالمناهج المدرسية وطرق التدريس والامتحانات ، ونظم الادارة ، والتعامل معهم ، وامكانيات المدرسة ، وحرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم داخل حجرات الدراسة وخارجها .

كما يشعر تلاميذ المدرسة الثانوية بعلم الرضا عما يتبعه المعلمون من أساليب فى التعامل معهم ، حيث يرى التلاميذ أن نسبة كبيرة من المعلمين يتعاملون معهم على انها مجرد أشياء لا كيان لها ، ويكفون من تهديدهم بانزال العقاب بهم .

ولقد استطاع تلاميذ المدارس الثانوية والابتدائية التمييز بين «المعلم الخبير» وبين المعلم «السيئ» ، وذلك من خلال مجموعة من الصفات طرحها التلاميذ الذين أجريت عليهم هذه الدراسات .

فمن بين ما طرحه التلاميذ من صفات للمعلم الخبير : انه صاحب فكر متميز ، قادر على العطاء ويعمل على تشجيع تلاميذه والعناية بهم ، وتقبلهم ، وعلى الصبر فى مناقشتهم واعطائهم فرصة التعبير عن أنفسهم كما انه يتصف باللباقة والبساطة والكياسة والتواضع وحسن التصرف . والتفهم لطبيعة المرحلة العمرية التى يمر بها التلاميذ والقدرة على اقامة علاقات طيبة معهم ، ومع أولياء أمورهم وبالدقة فى العمل والحرص على اوقات الدروس والأعداد الجيد لها ، وفوق كل هذا يتصف بالحنان ، وزوج الابوة فى تعامله مع تلاميذه .

أما بالنسبة للمعلم «السيئ» فيصفه بالعصبية، والانفعال الزائد وتقلب المزاج وسطحية الفكر ، واللجوء الى أساليب التخويف والارهاب ،

كما أنه يتصف باللامبالاة والكسل وعلم الالتزام بمواعيد الدروس ، أو الاعداد الجيدة لها ، والتكلف والتصنع والمظهرية ، وقلة مراعاته لمشاعر تلاميذه والسخرية منهم ، أو الاستهزاء بهم ، وغيرها من الصفات التي يرى التلاميذ أنها تتوافر في كثير من المعلمين .

ولقد خلصت هذه الدراسات الى أنه من الضروري اعطاء التلاميذ فرصة التعبير عن آرائهم وأفكارهم وطرح وجهات نظرهم حول محتند القضايا والموضوعات المدرسية ، خاصة وأن كثيرا من أفكارهم وآرائهم تتصف بالدقة والادراك الواعي ، ومن ثم يمكن الوثوق فيها ، والاعتماد عليها في تحسين العملية التعليمية كما ان مشاركة التلاميذ مشاركة فعالة في مناقشة الموضوعات المدرسية يعمل على زيادة تفاعلهم ، وغرس روح التعاون لديهم ، واحترامهم لأفكار وآراء الآخرين ، وتعميق الصلات بينهم وبين المدرسة ، من ناحية وبينهم وبين معلميه من ناحية أخرى . هذا فيما يتصل بأهم خلاصات ما تم طرحه في الاطار النظري من اتجاهات ودراسات حول قضية أخذ رأى التلاميذ في التعليم المدرسي .

والآن وفي ضوء هذه الخلاصات يمكن الاجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات المشكلة والذي يدور حول موقف الاتجاهات الفكرية داخل علم اجتماع التربية من قضية أخذ رأى التلاميذ في التعليم المدرسي . ومدى إمكانية الاعتماد على وجهة نظرهم في هذا المجال وموقع الموقف المتبعة في مدارسنا المصرية بين هذه الاتجاهات ، وتنوعية الاتجاه الفكرى الذى يمكن الأخذ به وذلك على الوجه التالى :

١ - فلقد تبين لنا أن هناك تباينا واضحا بين الاتجاهات الفكرية داخل علم اجتماع التربية حول هذه القضية :

- فالاتجاهات التقليدية لا تؤيد مسألة أخذ رأى التلاميذ في التعليم المدرسي ، وليس من مصلحة العملية التعليمية اعطاؤهم هذا الحق فأفكارهم غير واضحة وأحكامهم غير دقيقة ، فضلا عن أن اعطاءهم هذا الحق قد يعوق نموهم الاجتماعى والتربوى ، وقد يخل بسير الدراسة والنظم المتمغة داخل حجرات الدراسة وخارجها .

- أما الاتجاهات المعاصرة فإنها تؤيد مسألة أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى ، وترقى من مصلحة العملية التعليمية ومن مصلحة التلاميذ مشاركتهم مشاركة فعالة فى اتخاذ القرارات الخاصة بتعليمهم المدرسى ، وخاصة وان كثيرا من أفكارهم وآرائهم يمكن الاعتماد عليها والثوق فيها ، لدقتها وصوابها .

وتؤكد الاتجاهات المعاصرة على موقفها هذا بالعديد من الدراسات الامبريقية والتي سبق ان عرضنا نماذج منها فى الاطار النظرى .

٢ - انه فى ضوء مواقف هذه الاتجاهات يمكن أن يتضح موقع المواقف والاساليب التى تتبعها المدارس المصرية فى التعامل مع طلابها وتلاميذها وهو الموقف الذى طرحنا بعض مظاهره فى التمهيد مشكلة الدراسة الحالية .

فكما هو واضح فان ما تتبعه هذه المدارس فى التعامل مع طلابها وتلاميذها انما ينتمى الى الاتجاهات التقليدية وموقفها المعارض لآراء برأى التلميذ فى التعليم المدرسى ، او التعبير عن وجهة نظره حول الموضوعات المدرسية او القضايا الجدلية داخل حجرات الدراسة واور خارجها .

٣ - انه من خلال مواقف الاتجاهات المعاصرة ، والدراسات التى قامت بها يتبين لنا مدى أهمية أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى ، وإمكانية الاعتماد على وجهة نظرهم ، وما يصدر عنه من أحكام فى هذا المجال .

وبالتالى فإننا نتبنى فى الدراسة الحالية موقف الاتجاهات المعاصرة المؤيدة لأخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى ، ومشاركتهم الفعالة فى هذا المجال ، لما لهذه المشاركة من أهمية قصوى فى تحسين العملية التعليمية وفى فهمهم الاجتماعى والتربوى ، فضلا عن أهمية المشاركة فى مستقبل حياتهم العملية .

من هذا المنطلق نقوم بالدراسة الميدانية للتعرف على وجهة نظر وفى المدرسة الثانوية العامة فى مصر ، وهذا موضوع القسم الثانى من الدراسة الحالية .

القسم الثاني الدراسة الميدانية

يفتًى هذا القسم معوزين أساسيين : المحور الأول : إجراءات الدراسة والمحور الآخر ، نتائج الدراسة وتفسيرها .

المحور الأول : إجراءات الدراسة :

فى هذا المحور نتناول : أداة الدراسة العينية ، إجراءات التطبيق والتصنيف ، والمعالجة الإحصائية .

- أداة الدراسة :

لقد سبق أن أشرنا الى أن الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية هى كتابات نطلاب حول المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

وهذه الكتابات تم الحصول عليها من خلال ورقة قام الباحث بوضعها تحت عنوان : المدرسة الثانوية العامة فى مصر ، من وجهة نظر طلابها ، ولقد تضمنت هذه الورقة :

- الهدف منها . ويتلخص فى التعرف على وجهة نظر الطلاب فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

- بعض البيانات ، المطلوب من الطلاب ماؤها ، وتدور حول المدرسة ، والمنطقة التعليمية لها ، والتخصص (أدبى/علمى) ، والنوع (ذكر/انثى) وعدد مرات الرسوب فى المرحلة الثانوية (ان وجد) .

- سؤالاً محدداً موجهاً للمجيب عن الورقة من الطلاب والسؤال هو : ما وجهة نظرك فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر ؟

- تعليمات الاجابة عن السؤال المشار اليه وتتلخص فى ضرورة التعبير بالحر التلقائى فى الاجابة عنه . دون التقيد بأى اعتبارات تتعلق بتنظيم الأفكار أو ترتيبها أو الأخطاء اللغوية أو الإملائية . ودون حرج ، خاصة وأنه غير مطلوب من المجيب الإفصاح عن اسمه :

كما تضمنت التعليمات : ضرورة أن تكشف الإجابة عما ينبغي أن تكون عليه المدرسة الثانوية العامة في مصر ، وما هو متحقق بالفعل من وجهة نظر المجيب عن السؤال المشار إليه .

- بعض مدخلات المدرسة الثانوية العامة ، والتي يمكن للطلاب اتخاذها كمحاور للإجابة عن السؤال المشار إليه مع إمكانية إضافة مدخلات أخرى غير واردة ، في الورقة أو التغاضي عن مدخل ، أو أكثر من المدخلات الواردة بها .

والمدخلات التي تضمنتها الورقة هي : المناهج الدراسية ، الكتب المدرسية طرق التدريس ، الامتحانات ، الإدارة المدرسية ، الامكانيات ، أساليب حفظ النظام ، العلاقات داخل المدرسة .

ب - عينة الدراسة :

لقد تم اختيار عينة الدراسة بين طلاب الصف الثالث الثانوي ، باعتبارهم أكثر خبرة من زملائهم في الصفوف الدنيا بحكم طول مدة دراستهم في المدرسة ، وربما كانوا أكثر جرأة من زملائهم في التعبير عن وجهة نظرهم لتحررهم - الى حد ما - من بعض عوامل الخوف والضغط عليهم ، كأعمال السنة أو غيرها من الأساليب الأخرى ، التي قد يتعرض لها طلاب الصفوف الأخرى .

فضلا عن أن الصف الثالث الثانوي يشكل حصاد التعليم في المرحلة الثانوية ومن ثم يمكن أن تكون لدراسته أهمية خاصة بالنسبة لهذه المرحلة .

كما روعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة للريف والحضر ، للبنين والبنات ، وللقسمين الأدبي والعلمي (متضمنا شعبة الرياضيات) وللطلاب الناجحين الذين لم يسبق لهم الرسوب في المرحلة الثانوية وللطلاب الذين سبق لهم الرسوب فيها ، وذلك للوقوف على مدى اختلاف وجهات نظر الطلاب لاختلاف هذه المتغيرات .

واقصد اقتصر عينة الدراسة على المدارس الرسمية الحكومية المجانية دون غيرها من أنواع المدارس الأخرى ، باعتبارها المدارس المسئولة

فى المقام الأول من تعليم القاعدة العربية من الطلاب ، ويتم الانفاق عليها من أموال الدولة وتحظى بالاهتمام الكبير من جانب المسئولين عن التعليم بصفة خاصة ومختلف فئات المجتمع بصفة عامة .

على هذا الأساس تم اختيار عينة الدراسة من بين :

- مدارس : القسطنطين الثانية للبنين مصر القديمة للبنات ، ومصر الجديدة للبنين ومصر الجديدة للبنات ، لتمثيل مدارس الحضر .

- مدارس : أطسبا الثانوية ، الفرق الثانوية ، طامية الثانوية ، أبو جندير الثانوية ، وجميع هذه المدارس مشتركة ، وذلك لتمثيل مدارس الريف .

ولقد بلغ حجم عينة الدراسة ٢٢٠ حالة ، وهى التى وصلت اجاباتها كاملة وبياناتها سليمة .

وفىما يلى توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة :

- البيئة : ريف ٩٠ طالبا وطالبة ، حضر ١٣٠ طالبا وطالبة .
- النوع : بنون ١٤٠ طالبا ، بنات ٨٠ طالبة .
- التخصص : أدبى ١٢٠ طالبا وطالبة ، علمى (متضمنا شعبة الرياضات) ١٠٠ طالب وطالبة .
- متغير النجاح والرسوب : ناجح ١٧٠ طالبا وطالبة ، راسب ٥٠ طالبا وطالبة .

تطبيق الدراسة :

لقد وضعنا فى الاعتبار - منذ البداية - خطة معينة لعمليات التطبيق تتلخص فى الآتى :

- مقابلة الطلاب فى شكل مجموعات مناسبة داخل حجرات الدراسة وتوضيح الهدف من الدراسة والغرض منها والاجابة عن الاستفسارات والتساؤلات التى يمكن أن يطرحوها خلال هذه المقابلة والتعرف على من لديه الاستعداد للمشاركة والقدرة على التعبير عن وجهة نظره بوضوح .

— اختيار العينة من بين هؤلاء الطلاب وتقسيمها إلى مجموعات صغيرة كلما أمكن ذلك .

— إعطاء الطالب حرية طرح وجهة نظره في أى مكان يختاره سواء داخل المدرسة أو خارجها وإعطائه مهلة زمنية مناسبة حتى يتمكن من كتابة كل ما يرغب في كتابته دون التدخل من أى جهة أخرى .

— التنبيه على كل طالب بضرورة الدقة في طرح وجهة نظره ، على أن تتضمن أمرين اثنين : الأمر الأول : ما ينبغي أن تكون عليه المدرسة الثانوية العامة في مصر . والأمر الآخر : ما هو واقع بالفعل في هذه المدرسة من وجهة نظره .

ولقد نجحت هذه الخطة إلى حد كبير وذلك بفضل تعاون الطلاب ومساعدة بعض من أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والعلماء ومن المدرسين في المدارس عينة الدراسة (*) .

لكن اقتضت الظروف في بعض الأحيان القيام بالمقابلة الفردية ، لعدد من الطلاب لصعوبة المقابلة الجماعية . ولقد تم الاستدانة بعدد من المدرسين في المدارس عينة الدراسة للقيام بهذه المهمة .
عمليات التحليل والتصنيف والمعالجة الإحصائية :

لقد تطلبت هذه العمليات القيام بالتحليل والتصنيف لما يقرب من ٧٠٠ ورقة

بحمل وجهة نظر الطلاب عينة الدراسة ، أى بمتوسط يزيد عن ثلاث ورقات لكل طالب .

ولقد تمت هذه العمليات وفق الخطوات التالية :-

١ - قراءة هذه الكتابات ، وتنقيتها من التكرارات والأخطاء اللغوية والاملائية .

٢ - إعادة صياغة الكثير من العبارات ، حتى يسهل فهمها وتصنيفها .

(*) في هذا الصدد نتقدم بكل الشكر والتقدير لكل من قدم العون والمساعدة في تطبيق الدراسة .

٣ - تفريغ العبارات التي تضمنتها هذه الكتابات في قوائم أعدت لهذا الغرض .

٤ - وضع التكرارات التي حصلت عليها كل عبارة من العبارات .

٥ - تصنيف العبارات حسب المدخلات التي تم تحديدها وقام الطلاب باتخاذها أساسا لكتابة وجهة نظرهم حولها .

٦ - تجميع تكرارات كل عبارة من العبارات وحساب النسب المئوية لها وترتيبها حسب الأهمية بالنسبة لغيرها من العبارات الأخرى داخل فئات التصنيف ولدى كل متغير من المتغيرات موضوع الدراسة .

٧ - المعالجة الإحصائية لهذه التكرارات باستخدام معادلة ك ٢ للوقوف على مدى الدلالة الإحصائية : قد تكون هناك من فروق بين وجهات النظر حسب متغيرات الدراسة .

هذا فيما يتصل بإجراءات الدراسة الميدانية ونصل الآن الى طرح :

المحور الآخر : نتائج الدراسة وتفسيرها :

لقد كشفت عمليات التحليل الكمي والكيفي لكتابات الطلاب عينة الدراسة عن الآتي :-

١ - ان هذه الكتابات تناولت العديد من مدخلات المدرسة الثانوية العامة في مصر ولقد أمكن تحديدها في المناهج الدراسية والامتحانات والمعلمين والعلاقات السائدة في التدرية ونظام الادارة المدرسية والامكانيات والتجهيزات المدرسية .

٢ - ان كل مدخل من هذه المدخلات قد حظى بالاهتمام الشديد من قبل الطلاب عينة الدراسة ، حيث تتراوح النسب المئوية لتكرارات كل منها في كتابات الطلاب ما بين ٨٣٪ ، ٩١٪ ، من مجموع التكرارات التي وردت حول هذه المدخلات .

وفيما يلي وجهة نظر الطلاب حول كل مدخل من هذه المدخلات بالتفصيل والتفسير .

٢ (أ) المناهج الدراسية :

لقد تناول الطلاب فى كتاباتهم المناهج الدراسية من زاويتين :

- المقررات الدراسية والكتب المدرسية .

ولقد وصف الطلاب هذه المقررات والكتب بالعديد من الصفات .
فبالنسبة للمقررات الدراسية ، فلقد وصفها الطلاب بالآثرة ،
والطول وأن كثيرا من موضوعاتها لا قيمة له فى الحياة العملية ولا علاقة
له بتخصص الطالب فى المرحلة الثانوية .

كما أنه يغلب عليها الطابع النظرى واللفظية التى تدفع بالطلاب
للحفظ والاستظهار ، ومن الاهتمام بالفهم واستخلاص الحقائق العلمية ،
ونقدرة على تطبيقها فى ميادين الحياة المختلفة .

ويرى الطلاب أن هناك العديد من الموضوعات التى لا تحظى بالاهتمام
من قبل المنهج المدرسى بالرغم من أهميتها فى الحياة العملية كموضوعات
التي تتصل بالشباب ومشكلاتهم وبالمجتمع وقضاياها والتغيرات والتطورات
المعاصرة والتحديات التى يواجهها الشباب فى المستقبل .

ويقترح الطلاب ضرورة التقليل من المقررات الدراسية واخصار
موضوعاتها والتركيز على ماله علاقة بالواقع العملى والاهتمام بالعلوم
والمعارف التى تستطيع مواجهة العصر وتحديات المستقبل والاهتمام بالتربية
الدينية والأخلاقية فى المدرسة الثانوية .

أما بالنسبة للكتب المدرسية فلقد وصفها الطلاب عينة الدراسة بسوء
الطباعة ورداءة الورق ، والصعوبة فى الشرح والتطويل فى موضوعات
لا تحتاج الى تطويل والاختصار فى موضوعات للشرح والتوضيح .

كما أن الكتب المدرسية تفتقر الى الجوانب التطبيقية والعملية ،
والرسوم التوضيحية ، وتهتم بعمليات السرد للحقائق والمعلومات ، والتأكيد
على الناحية اللفظية أكثر من الاهتمام بالجوانب العملية .

هذا فيما يتصل بوجهة نظر الطلاب عينة الدراسة حول المناهج الدراسية
سواء من ناحية المقررات الدراسية أو الكتب المدرسية فى المدرسة الثانوية
العامة فى مصر .

وفى هذا الصدد نقول : ان ما طرحه الطلاب عينة الدراسة من عيوب تعاني منها المقررات الدراسية والكتب المدرسية - فى المرحلة الثانوية العامة فى مصر - يدل على أن لديهم درجة كبيرة من الوعى بحقيقة هذه المقررات والكتب وأن أحكامهم - حواها تتصف بدرجة كبيرة من الصدق والدقة .

فالمقررات الدراسية تتضمن معلومات ومعارف لا تقوم على أسس منطقية أو سيكلوجية ، وانما يتم تحديدها أولا ، ثم يتم فرضها على الطالب ، دون الاهتمام بما اذا كان بإمكانه تحصيلها أم لا ؟

كما أن واضعى هذه المقررات مايزالون يعملون من خلال نظريات ومفاهيم بالية ، ترى أن عقل الطالب بشكل أرضا خصبة يمكن غرسها بأي معلومات ، وأن المعارف الانسانية يمكن ان تقدم بطريقة جزئية فى شكل سلسلة من الفصول والأبواب والموضوعات المتناثرة غير المترابطة .
وخلاصة القول : ان هناك العديد من الأسباب والعوامل التى أدت وتؤدى الى كثرة المقررات الدراسية وطولها وكبر حجمها ، وعدم الترابط بين موضوعاتها وكثرة الحشو والتكرار فيها ، وغلبة الجانب النظرى عليها ، مما ترتب عليه أن أصبحت هذه المقررات عبئا ثقيلا على الطالب ، لا يميل اليها ، ولا يتفاعل معها .

أما بالنسبة للكتب المدرسية ، فلسنا بحاجة الى التاكيد على أهميتها فى العملية التعليمية كمصدر للمعرفة الانسانية ، وكاداة فعالة وضرورية فى ظل الظروف التى يمر بها نظامنا التعليمى ، سواء من ناحية الاعداد الكبيرة من الطلاب او عدم كفاية الخدمة المكتبية ، ونقص مهارات البحث لدى الطلاب .

والكتاب المدرسى فى مصر ، أو ما يسمى بكتاب « الوزارة » له اعميته لأنه يعتبر الكتاب الرسمى الذى يحدد مسئولية وزارة التربية والتعليم تأليفه واخراجا وتمويلا ، وهذا الذى يحدد مسئولية كل من المعلم والطالب تدريسا وتحصيلا واهتماما ، فضلا عن انه يشكل احدى مؤشرات مجانية التعليم ، ودالة على مدى تحققها وبالتالي بشكل أى عيب فيه اهدارا قريبا ينبغى محاربته .

وبالرجوع لوجهة نظر الطلاب عينة الدراسة حول الكتاب المدرسي تبين انهم يصفونه بالعديد من الوصفات السابق الاشارة اليها وكلها تؤكد على أن ثمة خلل في هذا الكتاب شكلا ومضمونا .

ولاشك أن وراء هذا الخلل العديد من الأسباب والظروف التي تتمثل في قصور الفهم من العملية التعليمية ، ودور الكتاب المدرسي فيها .
فبالعملية التعليمية لم تعد أكثر من وسيلة لغاية وهي الامتحانات وبالتالي يتم وضع الكتاب المدرسي بما يخدم هذه الغاية دون الاهتمام بما ينبغي أن تقوم به العملية التعليمية من تنمية القدرات الفهم والتحليل والتفكير الناقد لدى الطلاب .

كما ان هذه الكتب وضعت لتخدم الأغراض الخاصة مؤلفيها، بعبارة أخرى أصبحت مرتبطة بالأفراد والأشخاص أكثر من ارتباطها بعمليات التجريب وبيان جوانب القوة والضعف بل وأصبحت هذه الكتب توضع في حجرات المسئولين ومكاتبهم دون استفتاء للواقع أو النزول الى الميدان لتحديد أبعادها ، والحكم على مدى صلاحيتها فكانت المحصلة النهائية هي اخراج كتب رديئة في شكلها هزيلة في محتواها ، الأمر الذي دفع بالكثير من الطلاب هجرها واللجوء الى الكتب الخارجية والملخصات بكل ما يترتب عليها من أعباء مالية ترهق كاهل محدودى الدخل ، واثار تربوية خطيرة تتمثل في عمليات الحفظ والاستظهار والغش في الامتحانات .

ب - الامتحانات المدرسية :

لقد تناول الطلاب عينة الدراسة في كتاباتهم الامتحانات المدرسية العديد من الصفات التي تكشف عما تعانيه في المرحلة الثانوية من عيوب فنية وإدارية .

فلقد جاء في كتابات الطلاب أن الامتحانات تساعد على الحفظ والاستظهار وليست معيارا دقيقا للحكم على قدراتهم وانها غير موضوعية ، حيث تخضع للتقدير الشخصي للمصحح .

كما يصف الطلاب الامتحانات بالطول والغموض وعدم الدقة وأنها

نعمل على إرهاب الطلاب وتخويفهم • وتساعد على انتشار آراء الدروس.
الخالصة •

الى آخر هذه الصفات التي ذكرها الطلاب في كتاباتهم حول
الامتحانات في المدرسة الثانوية العامة في مصر •

ونرى أن ما طرحه الطلاب من صفات أو بتعبير أدق من عيوب تعاني
منها الامتحانات في المرحلة الثانوية - إنما يثير في الحقيقة الواقع قضية
الامتحانات في المدرسة الثانوية العامة في مصر ١٥

فهذه الامتحانات أصبحت مشار اهتمام كل المتطلعين بالعملية
التعليمية من المسؤولين وأولياء الأمور والطلاب ، خاصة تلك الامتحانات
التي يتم على أساسها تحديد المستقبل التعليمي والمهني للطلاب ، ونعني
بامتداد الشهادات العامة في نظامنا التعليمي •

فهذه الامتحانات أخذت بعدا خطيرا أدى الى انجرافها عن المسار
الصحيح ونعني به البعد الاجتماعي ، حيث تحولت الى قيمة اجتماعية ،
تحدد مركز الطالب داخل الأسرة وبين أقرانه ومعترفيه وأصدقائه ،
وأصبح التعامل معه يتم وفق المجموع الذي يحصل عليه كما أصبح
للرأي العام وزنه وتأثيره في الامتحانات وتحدد عمليات التصحيح ،
وتوزيع الدرجات •

ولنا أن نتساءل : هل هناك ما يدعو الى الإبقاء على الامتحانات
الدرسية ؟ وللإجابة عن هذا التساؤل ، نقول : إن هناك من يرى أنه
لا يمكن الاستغناء عن الامتحانات والقبائنها ، بالعديد من الأسباب
والبررات من أهمها :

- أنه من الضروري توافر وسائل معينة لضبط مستوى التحصيل
الدرسي لدى التلاميذ •

- كما أنه من الضروري توافر وسائل معينة تستخدم في عمليات
الاقتاد والاختيار للعناصر القادرة على مواصلة الدراسة والتحقيق من
الأعداد الكبيرة من التلاميذ التي تفوق كثيرا الامكانيات المتاحة ، حيث أن
هناك عددا محدودا من المقاعد المدرسية التي ينبغي إعطاؤها لأفضل
العناصر •

- ان الامتحانات : تشكل قوة موجهة للمدرس والتلميذ، وعن طريقها يمكن احداث تغييرات كبيرة فى العملية التربوية ، حيث يمكن من خلالها الكشف عن الكثير من جوانب القوة والعنف فى المنهج المدرسى ، سواء فى مادته او طريقة تدريسه .

من هذا المنطلق فانه من الصعب ان لم يكن من أعمال الاستغناء عن الامتحانات المدرسية وان ما يوجه من نقد لا يقصد به الامتحانات فى حد ذاتها وانما يقصد به الطابع التقليدى لهذه الامتحانات ، وليس المطالبة بالغاءها لأنه فى هذه المطالبة تسيط شديد للقضية فضلا عن ان الامتحانات وليدة فلسفة تربوية وظروف ثقافية وتقاليد خاصة . ومع ذلك فان هذه النظرة لا تنفى ان هناك العديد من العيوب والمساوى التى تعانى منها الامتحانات المدرسية بصورتها الحالية من هذه العيوب والمساوى .

- ان الامتحانات أدت الى شيوع ظواهر تبعده تماما عن الأهداف التعليمية والتربوية ولعل من أهمها : الحفظ والاستظهار ، والنجيب عن المدرسة وانتشار الملخصات والمذكرات ، وغرما من الأساليب التى تعمل على قتل العادات الابداعية والتحليلية لدى الطلاب .
- انها أدت الى افساد الكتاب المدرسى ، حيث يغلب على الامتحانات أسلوب المقال الذى يركز على أجزاء معينة ، ويهمل أجزاء أخرى ، مما يضيق مجالاً للمصنفة والحظ فى الاجابة ، ويشجع الطلاب على استذكار بعض الموضوعات دون الموضوعات الأخرى ، بل يدفع بهم الى الاستعانة بملخصات أكثر تجديداً أو تركيزاً ، مما أدى الى اهمال الكتاب المدرسى ودوره فى العملية التعليمية .

- ان الامتحانات أدت الى افساد وسائل التعليم الأخرى من مناهج وطرق تدريس وغيرها ، حيث بعثت بهذه الوسائل عن الارتباط بالبيئة المحلية ، ومسايرة ميول لتلاميذ ، والحد من حرية المدرسين فى اختيار مادة الدرس ، وطرق التدريس .

- ان الامتحانات بصورتها التقليدية التى يتم بها أبعد ما تكون عن الموضوعية فى الحكم على مستويات الطلاب .

- انها تقيس مدى الاستيعاب للحقائق التي تعلمها الفرد ، ومن ثم تهمل التقييم الكمي لتحديد المستوى المطلوب ، والتقييم النوعي الذي يحدد الأهداف التي يبنى عليها المنهج .

- انها تقيس أداء الطالب ، وبالتالي تهمل تقييم العملية التعليمية كلها .

- انها تعتمد أساسا على قياس التحصيل الدراسي ولما هو معروف فإن التحصيل الدراسي لا يمكن اعتباره المعيار الوحيد للتوجيه الدراسي والتنبؤ بالنجاح في الصفوف العملية إذ انه يهمل جانب الاستعدادات الخاصة ويؤدي الى انتشار الدروس الخاصة بطريقة أصبحت تشكل مشكلة حقيقية في سبيل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، ومصدر إرهاق نفسي واقتصادي للطالب ولأثرته فضلا عن أن التركيز على التحصيل الدراسي يعمق جانب الحفظ والاستظهار للمعلومات والمعارف العلمية (٤٦) .

- ان الامتحانات المدرسية تعتمد في الأساس على العلامات والارقام التي تتصف بالنسبية وتعوزها الدقة والموضوعية ، كما انها تخضع للصدفه ومع ذلك أصبحت هذه العلامات والارقام المحكات الأساسية في الحكم على العملية التعليمية ، بل أصبحت هي العامل الحاسم في اتخاذ القرارات التربوية ، وعلى أساسها أصبحت تسيطر على كل الاجراءات الادارية والفنية للعملية التعليمية ، وممار تمار العاملين والمتصلين بها من معلمين واداريين وطلاب وأولياء أمور .

- والأمر الملفت للنظر في هذا الصدد أن اتخاذ هذه العلاقات كمعيار لتحديد مستقبل الطالب ، قد يؤدي الى فقدانه لمستقبله التعليمي والمهني ، بل قد يؤدي الى فقدانه لحياته بسبب درجة أو جزء من الدرجة .

- ان الامتحانات بصورتها الحالية تخضع للمظهرية والشكلية التي تؤثر في موضوعية التقويم ومهما كانت السرية التي تخاطبها هذه الامتحانات فانها لا تحقق العدالة بين الطلاب .

خلاصة القول ان الامتحانات المدرسية بصورتها الحالية تفسد العملية التعليمية وتفسد المدخلات والعناصر التي تؤدي بها هذه العملية، كما انها افتراضات ومعايير مشكوك في صحتها ولها أثار ونداعياتها الخطيرة اقتصاديا ونفسيا وتربويا وتعمل على اكساب الطلاب أهدافا أبعد ما تكون عن الأهداف التربوية ، فبدلا من تعليمهم الشجاعة والقسرة على الابتكار والتجديد أصبحت تكسبهم صفات التحايل والغش والخداع خاصة بعد تدخل الرأي العام في تحديد اتجاهات هذه الامتحانات ، واضفاء أهمية قصوى عليها ، وضرورة النجاح فيها بدور النظر عن الوسائل المؤدية الى هذا النجاح .

ج - المعلمون :

لقد وصف الطلاب في كتاباتهم المعلمين بالعديد من الصفات من أهمها : قلة الاهتمام بالطلاب وعدم اعطائهم فرصة المناقشة في الفصل ، وتضييع وقت الحصة في أمور خارج الدرس واتباع أسلوب الالقاء في عمليات الشرح ويعتمدون في هذه العمليات - اعتمادا يكاد يكون كليا - على الكتاب المدرسي ، وكثير منهم سطحي التفكير ، ومعلوماته قليلة ، ولا يأتي بمعلومات جديدة كما أن كثيرا منهم يجبر الطلاب على أخذ الدروس الخاصة ، ولا يهتمون بالواجبات المنزلية .

.. الى آخر هذه الصفات التي طرحها الطلاب في كتاباتهم حول معلم المرحلة الثانوية .

ونقول ان هذه الصفات أو بتعبير أدق هذه العيوب ، انما هي محصلة لمجموعة من العوامل والظروف التي يعمل من خلالها المعلم في المدرسة المصرية منها :

١ - عداد المعلم - فلقد تم اعداده بالطريقة التي يعساب عليه انه يمارسها كمعلم ، سواء ما يتصل بطريقة التدريس أو باعطاء الطلاب فرصة المناقشة أو اضافة معلومات جديدة فالمعلم يتأثر في حياته المهنية بطريقة اعداده في المؤسسات المعنية بأمر اعداده .

٢ - الامتحانات التي يلتزم فيها واضعوها بالمقرر الدراسي وتأكيد التصريحات الرسمية كل عام بأن الامتحانات ستكون في حدود المقرر ومن ثم يحرص المعلمون على الالتزام بالمنهج الدراسي ، وعدم الرغبة في اضافة معلومات جديدة ، لأنها لن تأتي في الامتحانات وبالتالي لن يقبل عليها الطلاب .

٣ - التوصية والاشراف التربوي والذي يلزم المعلم بالتدريس بطريقة معينة الأمر الذي يجعل المعلم يعيش في صراع بين الحذرت الذي تعلمه في معاهد وكليات اعداد المعلمين وبين التذيم الذي يحرص الموجهون على الزام المعلمين به والغلبة في النهاية للتذيم حرصا على تنفيذ تعليمات الموجهين ، وضمانا للتقديرات السنوية ، وعمليات الترقية والحصول على الامتيازات الأخرى التي تتوقف على تقارير الموجهين والمسؤولين .

٤ - الروح المعنوية المنخفضة للمعلمين ، فكثير منهم يمارس هذه المهنة ، وهو غير قانع لأسباب اجتماعية واقتصادية ، ونفسية متعددة مما يعمل على التأثير السلبي في أداء المعلم ، وبالتالي يؤثر في تحصيل طلابه ، على أساس أن المعلم ذو الروح المعنوية المنخفضة يكون طـلابه من ذوي التحصيل المنخفض ، والعكس صحيح الى حد كبير .

الى آخر هذه الظروف والعوامل التي تؤكد على أن المعلم ليس وحده المسئول عما يعانيه من عيوب وانما المسئول بالدرجة الأولى هو النظام التعليمي بإمكانياته وفلسفته ، والمجتمع بنظمه واتجاهاته نحو المعلمين .

١ - العلاقات السائدة داخل المدرسة :

لقد وصف الطلاب هذه العلاقات بالعديد من الصفات من أهمها : القسوة في التعامل مع الطلاب ، وقلة مراعاة مشاعر الطلاب ، وتفضيل بعضهم على البعض الآخر ، وقلة احترام الطلاب لمعلميهم ، كما أن العلاقات تنصفاً بالعنف سواء بين الطلاب ، أو بينهم وبين المعلمين .

الى آخر هذه الصفات التي تكشف عن مدى سوء العلاقات داخل المدرسة الثانوية العامة في مصر ، والتي لها تأثيرها السلبي - ولاشك - في أداء الطلاب ، وتكوينهم النفسي والاجتماعي والأخلاقي .

ولسنا بحاجة الى التأكيد على ما وصل اليه حال بعض الطلاب في علاقاتهم بمعلميهم ومدرستهم فليس يبعد عنا تلك الأحداث التي يقوم بها بعض الطلاب من الاعتداء على معلميهم وسرقة مدارسهم أو حرقها في بعض الأحيان .

ولاشك أن وراء سوء هذه العلاقات داخل المدرسة أو ضعفها عوامل متعددة متشابكة .

فالى جانب الظروف المجتمعية والاقتصادية السيئة التي يعيشها الطلاب والمعلمون هناك المدرسة التي لم تعد تهتم بطلابها أو بمشكلاتهم وأصبح كلُّ همها يتركز في عملية التدريس ، والاعداد للامتحانات .

وهناك المعلم المشغول باستمرار عن طلابه بسبب ازدحام الفصول أو بكثرة أعماله وأعبائه داخل المدرسة أو خارجها .

بالإضافة الى أن العلاقة بين المدرسين والطلاب أصبحت محدودة زمنيا باليوم المدرسي ومحدوده مكانيا بالمدرسة . وداخل هذه الحدود لا يحدث التفاعل بين المعلم والطالب فالاحتكاك الطبيعي ، البعيد عن روتين اليوم الدراسي غير موجود ، نتيجة ازدحام الجداول بالحصص وانشغال المعلمين بالحصص الزائدة والدروس الخاصة والأعمال الإضافية لتحسين وضعهم الإقتصادي .

فضلا عن سوء أخلاقيات بعض المعلمين وارتكابهم ما يبعد تماما عما ينبغي أن تكون عليه أخلاقيات مهنة التدريس وسمو غاياتها .

كما أننا لا نستطيع أن ننكر طريقة اعداد المعلم والعلاقات السائدة في المؤسسات المعنية باعداده، في اكسابه العديد من الصفات والأخلاقيات التي أدت وتؤدي الى اخفاقه في التفاعل مع طلابه أو اقامة علاقات طيبة معهم .

لهذه الأسباب وغيرها ، ساءت العلاقات داخل المدرسة الثانوية العامة في مصر سواء بين الطلاب أو بينهم وبين زملائهم أو بين المعلمين بعضهم البعض ، أو الطلاب والمعلمين أو بينهم وبين ادارة المدرسة .

١ - نظام الادارة فى المدرسة :

لقد ورد فى كتابات الطلاب عينة الدراسة العديد من الصفات لنظام الادارة فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر من أهمها : قلة الاهتمام بالطلاب وبمشكلاتهم والتعامل معهم بأسلوب لا يراعى مشاعرهم وسوء توزيعهم على الفصول وسوء توزيع الجداول الدراسى والتهساون مع بعض المدرسين المقصرين فى المدرسة . وغيرنا من الصفات التى تحمل فى مجملها العديد من العيوب التى يعانى منها نظام ادارة المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

وهنا نقول أن هذه الصفات أو العيوب لاشك تدل على ضرورة اهتمام المدرسة بطلابها والاهتمام بحل مشكلاتهم .

فالطلاب - فى المدرسة الثانوية - يمرون بمرحلة عمرية معينة بها مشاكلها التى لابد من العمل على حلها ، ولها مطالبها الخاصة بها ، واننى لابد من اشباعها .

وشكوى الطلاب فى هذا المجال يعنى أن المدرسة لا تقوم بحل هذه المشكلات واشباع هذه المتطلبات .

واذا كان من بين العاملين فى المدرسة ما يسمى بالأخصائى الاجتماعى . فإن الكثيرين منهم لا يقوم بالمهمة الملقاة على عاتقه كما ينبغى أن يكون وذلك بسبب ضعف اعداده من ناحية وانشغاله - من ناحية ثانية - بالأمور الادارية فى المدرسة والاستعانة به فى انقيام بأعباء التدريس لئلا يعجز فى المدرسين وبالتالي أصبحت مهمة الأخصائى الاجتماعى شكليه أكثر من كونها مهمة ارشادية تهتم بحل مشكلات الطلاب .

ولقد سبق أن أشرنا الى أن المدرسة لم تعد تهتم بطلابها بس - من انشغالها بالأعمال التدريسية والادارية والاستعداد الدائم ولمس - للامتحانات الفصلية أو النهائية .

ولاشك أن هذا كله يلقي بظلاله واثاره السيئة على الطلاب ونكونهم العلمى والأخلاقى والنفسى المدرسة الثانوية العامة فى مصر والعمل على تطويره حتى يمكن أن يقوم بدور فعال فى العملية التعليمية .

و - الإمكانيات والتجهيزات المدرسية .

نقد تناول الطلاب عينة الدراسة في كتاباتهم الإمكانيات المادية والتجهيزات المدرسية وجاء في كتاباتهم أن المدرسة الثانوية العامة في مصر تعاني من النقص الشديد في إمكاناتها وتجهيزاتها ، فالقصور الدراسية غير مجهزة بما يقى الطلاب برودة الشتاء أو حر الصيف ، ومقاعد غير مريحة ، وقليلة الإضاءة ومزدحمة ، والسبورة باهتة ، والوسائل التعليمية والأجهزة العملية قليلة ، ان لم تكن نادرة ، وما هو متوافر فيها لا يستختم بطريقة صحيحة والمرافق الصحية قليلة غير صالحة للاستعمال ولا يوجد مكان مناسب لممارسة الأنشطة الطلابية المكتبة تعاني قصورا شديدا في تجهيزاتها وكتبها والمبنى المدرسي وحجرات الدراسة غير نظيفة .

الى آخر هذه الصفات التي تدل على قصور واضح في إمكانات وتجهيزات المدرسة الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر الطلاب عينة الدراسة .

ولاشك أن وراء هذا القصور أسبابا وعوامل ، يرجع في مجملها الى قصور الموارد المالية المخصصة للتعليم الثانوى ، مع التزايد فى أعداد طلابه باعتباره القناة الأساسية والرئيسية الموصلة للتعليم العالى الجامعى .

ونقول أن المدرسة الثانوية العامة في مصر لا تعاني وحدها من هذه القصور وانما تعاني منه تقريبا كل المدارس فى مختلف المراحل التعليمية، حيث نعيش ظروفا قاسية من حيث إمكانياتها وتجهيزاتها وبات القيام بالعملية التعليمية وممارسة الأنشطة الطلابية أمر صعبا للغاية .

والحصول النهائية المتوقعة هي تخريج متعلم غير قادر على مواصلة التعليم فى المراحل التعليمية التالية وغير مؤهلين لشغل طريقهم فى الحياة العملية .

هذا فيما يتصل بنتائج الدراسة الميدانية : تحليلا وتفسيرا ونصل الآن الى طرح .

خلاصة الدراسة :

فى هذه الخاتمة نطرح أهم خلاصات الدراسة ، واختيار مدى صحة فروضها ، وبعض التصورات التى قد تكون لها أهميتها فى هذا المجال .
لقد تناولنا فى الدراسة الحالية إحدى القضايا التربوية الهامة ، وهى المدرسة الثانوية العامة فى مصر ، وذلك فى محاولة للإجابة عن تساؤلين رئيسيين : أحدهما يتعلق بموقف الاتجاهات التقليدية والمعاصرة داخل علم اجتماع التربية من قضية أخذ وجهة نظر التلاميذ فى التعليم المدرسى ، وفى المدرسة بصفة عامة ، والتساؤل الآخر يتعلق بوجهة نظر الطلاب فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

ولقد تناولنا هذه القضية من منطلق أهميتها النظرية وتتمثل فى عملية الناصيل العلمى لها داخل اجتماع التربية ، وأهميتها العملية ، وتتمثل فى الوقوف على وجهة نظر الطلاب فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر ، ومدى إمكانية الاستفادة من أفكارهم ووجهة نظرهم فى هذا المجال .

ولقد تم طرح بعض الفروض المواجهة للدراسة الحالية والتأخرس فى القول بأن الاتجاه السائد لدى الطلاب هو الشعور بعدم الرضا عن المدرسة الثانوية العامة فى مصر ، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الطلاب ، لاختلاف البيئة ، والنوع ، والتخصص وعامل النجاح والرسوب .

وللإجابة عن تساؤلات المشكلة ، واختيار مدى صحة فروضها تم استخدام المنهج الوصفى واسلوب تحليل المحتوى لكتابات الطلاب عينة الدراسة ، والتى تشكل الأداة ، التى اعتمدنا عليها فى هذه الدراسة .

ولقد تم اختيار عينة الدراسة من بين طلاب الصف الثانى الثانوى . من البنين والبنات ومن القسمين العلمى والأدبى ، من بعض المدارس الرسمية المجانية .

ولقد خضعت كتابات عينة الدراسة للتصنيف والمعالجة الإحصائية ، كما خضعت للتحليل والتفسير .

وعلى هذا الأساس تم وضع خطة الدراسة على أساس أنها تغطي قسمين رئيسين :

القسم الأول : الاطار النظرى ، والدراسة السابقة، والتسم الآخر :
الدراسة الميدانية .

ويغطي لقسم الأول الخاص بالاطار النظرى محورين أساسيين :-
- فى المحور الأول : تناولنا موقفاً للاتجاهات التقليدية والمعاصرة داخل علم اجتماع التربية من قضية « أخذ رأى الطلاب فى التعليم المدرسى » .

ولقد خلاصنا من هذا المحور بان هناك تبايناً واضحاً فى مواقف هذه الاتجاهات من هذه القضية ، حيث ان الاتجاهات التقليدية تنظر الى التلميذ على انه يمر بمرحلة عمرية وتعليمية معينة تستدعى اخضاعه للمعايير والأنماط الاجتماعية ، والتنظيمات المدرسية ، كما انه يصعب عليه - - فى هذه المرحلة - اصدار أحكام دقيقة ومن ثم فانه ليس فى صالح العملية التعليمية أخذ رايه فى التعليم المدرسى ، وليس من حقه المطالبة باستشارته حول الموضوعات المدرسية ، سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها .

أما الاتجاهات المعاصرة - فترى انه من الضرورى مشاركة التلاميذ مشاركة فعالة فى تحديد هذه الموضوعات وكيفية أدائها وتقويمها . وان من حق التلميذ المطالبة بالتعبير عن أفكاره ، وآرائه حول هذه الموضوعات وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات داخل حجرات الدراسة وخارجها .
أم فى المحور الآخر فلنمده أشيرنا الى الدراسات السابقة التى تناولت قضية أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى فى المجتمعات الغربية المتقدمة .

ومن هذه الدراسات تبين لنا : ان السلطات المدرسية فى هذه المجتمعات لاتعطى للتلاميذ فرصة المشاركة فى مناقشة الموضوعات الدراسية أو التعبير عن أفكارهم وآرائهم حول هذه الموضوعات ، داخل حجرات

الدراسة أو خارجها ، كما أن التلاميذ يخضعون للعديد من الضوابط الصارمة التي تحول دون حقهم في التعبير عن وجهة نظرهم .
كما كشفت الدراسات التي تناولت وجهة نظر التلاميذ في مدارسهم ، وفي التعليم المدرسي ، وفي المعلمين على وجه الخصوص أن تلاميذ المدرسة الثانوية يشعرون بعدم الرضا عن مدارسهم ، خاصة فيما يتصل بوضعهم في المدرسة ، وأدوارهم فيها وما يتعلق بالمنهج الدراسية وطرق التدريس والامتحانات والتعامل معهم ، وإمكانيات المدرسة ، وحرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم داخل حجرات الدراسة وخارجها كما يشعرون بعدم الرضا عن تعامل المدرسين معهم .

ولقد طرح التلاميذ العديد من الصفات التي ينبغي أن تتوفر في المعلم « الجيد » ، كما طرحوا العديد من الصفات التي يمكن أن يوصف بها المعلم « السيئ » ، وهذه الصفات في معظمها تتعلق بالاجوانب النفسية والشخصية وأساليب التعامل مع تلاميذه .

ولقد خلصت هذه الدراسات الى ضرورة اعطاء التلاميذ فرصة التعبير عن آرائهم وأفكارهم وطرح وجهات نظرهم حول مختلف القضايا والموضوعات المدرسية لما يمكن أن تتصف به من الدقة ، والادراك والوعي ومن ثم إمكانية الاعتماد عليها في تحسين العملية التعليمية ، فضلا من أهمية هذه المشاركة في تفاعل التلاميذ ، وغرس روح التعاون لديهم ، واحترامهم لأفكار وآراء الآخرين وتعميق الصلات بينهم وبين معلمهم وغير قيم الانتماء لمدارسهم .

كما خلصنا من الاطار النظري أن ما يتبع في مدارسنا المصرية من أساليب التعامل مع التلاميذ ، ووجهات نظرهم حول التعليم المدرسي إنما ينتمي أساسا للاتجاهات التقليدية وموقفها المعارض لأخذ رأى التلاميذ في التعليم المدرسي أو التعبير عن وجهة نظرهم حول الموضوعات المدرسية داخل حجرات الدراسة أو خارجها .

كما تبين أن الاتجاه الفكرى الذى تنطلق منه فى هذه الدراسة هو الاتجاه المعاصر الذى يؤيد أخذ رأى التلاميذ ، وضرورة استشارتهم حول هذه الموضوعات وحول التعليم المدرسى بصفة عامة .

من هذا المنطلق قسمنا بالدراسة الميدانية التي تغطي القسم الثاني من الدراسة الحالية - للتعرف على وجهة نظر التلاميذ في المدرسة الثانوية العامة في مصر .

ولقد تبين لنا من نتائج هذه الدراسة :

١ - أن الطلاب عينة الدراسة قد ركزوا في كتاباتهم على المناهج المدرسية ، والامتحانات والمعلمين والعلاقات السائدة في المدرسة ، ونظام الإدارة المدرسية والامكانيات والتجهيزات في المدرسة ، في المدرسة الثانوية العامة في مصر .

٢ - أن الشعور بعدم الرضا حول المدخلات المشار إليها - يشكل الاتجاه العام الذي يسود كتابات الطلاب عينة الدراسة .

٣ - أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف متغير النجاح / الرسوب .

٤ - أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف متغير البيئة ريف / حضر بالنسبة لمدخلات : المناهج الدراسية ، الامتحانات ، المعلمين . ولكن وجدت فروق ذات دلالة احصائية من وجهات نظر الطلاب لاختلاف هذا المتغير بالنسبة للامكانيات المدرسية ونظام الإدارة ، والعلاقات السائدة داخل المدرسة ، حيث يزداد التركيز والاهتمام والشعور بعدم الرضا حول الامكانيات المدرسية، ويقل حول نظام الإدارة ، والعلاقات السائدة دايل المدرسة لدى الطلاب عينة الريف أثر المقارنة بعينة الحضر .

٥ - أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف متغير النوع : ذكر / انثى بالنسبة لمدخلات المناهج الدراسية ، الامتحانات ، المعلمين ، الامكانيات المدرسية - ولكن توجد فروق ذات دلالة احصائية لاختلاف هذا المتغير بالنسبة للعلاقات السائدة داخل المدرسة ونظام الإدارة مدرسية ، حيث يزداد التركيز والاهتمام بالشعور بعدم الرضا عن هذه المدخلات لدى عينة البين عند المقارنة بعينة البنات .

٦ - أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف متغير التخصص : أدبي/علمي بالنسبة لمدخلات الامتحانات ، المعلمين ، نظام الادارة المدرسية ، اعداد السائدة داخل المدرسة ولكن وجدت فروق ذات دلالة احصائية واختلاف هذا المتغير بالنسبة للمناهج الدراسية والامكانيات المدرسية ، حيث يزداد الشعور بالحرمان والاهتمام وعدم الرضا عن هذين المدخلين لدى عينة الشعبة العلمية عند المقارنة بالشعبة الأدبية .

وعلى هذا الأساس وفي ضوء هذه النتائج يبين لنا مدى صحة فروض الدراسة وذلك على الوجه التالي :

١ - لقد ثبتت صحة الفرض الأول الذي ينص على « أن الاتجاه السائد بين الطلاب عينة الدراسة هو الشعور بعدم الرضا عن المدرسة الثانوية العامة في مصر ، » .

٢ - أنه لم تثبت صحة الفرض الثاني الذي ينص على « أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف البيئة (ريف / حضر) وذلك بالنسبة لمدخلات المناهج الدراسية والامتحانات ولكن ثبتت صحة هذا الفرض بالنسبة لمدخلات الامكانيات المدرسية ونظام الادارة والعلاقات السائدة داخل المدرسة . »

٣ - أنه لم تثبت صحة الفرض الثالث الذي ينص على « أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف النوع (ذكر / انثى) وذلك بالنسبة لمدخلات المناهج الدراسية ، والامتحانات والمعلمين والامكانيات المدرسية ، ولكن ثبت صحة هذا الفرض بالنسبة لمدخلات العلاقات السائدة في المدرسة ونظام الادارة المدرسية . »

٤ - أنه لم تثبت صحة الفرض الرابع الذي ينص على « أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف التخصص (أدبي / علمي) بالنسبة لمدخلات ، الامتحانات ، المعلمين ، نظام الادارة ، العلاقات السائدة داخل المدرسة ولكن ثبتت صحة هذا الفرض بالنسبة لمدخلات المناهج المدرسية والامكانيات . »

٥ - انه لم تثبت صحة الفرض الخامس الذى ينص على انه : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة ، لاختلاف متغير الرسوب / النجاح .

هذا فيما يتصل بفروض الدراسة الحالية ، ومدى صحتها والآن يجدر بنا فى ختام هذه الدراسة ان تطرح بعض الملاحظات التى قد تكون لها أهميتها حول القضية التى نحن بصددھا ونعنى بها قضية : الدراسة الثانوية العامة فى مصر من وجهة نظر طلابها ، .

من هذه الملاحظات :

١ - انه من الأهمية - بل من الضرورى - أخذ رأى التلميذ والطلاب فى مختلف المراحل التعليمية - فى كل ما يتصل بتعليمهم المدرسى لأنهم أحق الناس بأخذ رأيهم فيما يتصل بشئونهم ، وبما يتعلق بحياتهم المستقبلية ولان بإمكانهم اصدار أحكام دقيقة حول مختلف القضايا والموضوعات التى تتصل بتعليمهم المدرسى . ومن ثم يمكن الاعتماد على خبرتهم من أحكام وما يطرحونه من أفكار ووجهات حول هذه القضايا والموضوعات .

٢ - انه من الضرورى اعطاء الطلاب فرصة التعبير عن انفسهم وعن أفكارهم وآرائهم ، حول مختلف القضايا داخل حجرات الدراسة وخارجها تعميقا لقيم الحرية والديموقراطية ، وتأكيدا على حقهم الانسانى فى التعبير عن انفسهم ، وإيماننا بأهمية هذا الحق فى تشكيلهم الاجتماعى والسياسى .

٣ - انه من الضرورى ، النظر فيما طرحه الطلاب عينة الدراسة فى كتاباتهم من صفات أو بتعبير أدق من عيوب تتعلق بالعديد من مدخلات المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

- فلسنا بحاجة الى التاكيد على أهمية إعادة النظر ومراجعة المناهج الدراسية فى ضوء حاجات الطالب وميوله واتجاهاته وحاجات المجتمع ومشكلاته ومتطلبات العصر ومتغيراته العلمية والتكنولوجية وبالتالي ضرورة التخلص من النمط التقليدى قى وضع هذه المناهج وتخليصها من

التكرار والحشو ، والموضوعات التقليدية النمطية ، وإضافة موضوعات جديدة تناسب منطق العصر ومتغيراته ، والمستقبل وتحدياته ولتسنا أيضا بحاجة الى التأكيد على أهمية الكتب المدرسية وضرورة اخراجها شكلا ومضمونا على أسس علمية وتربوية تحفظ لها دورها وأهميتها في العملية التعليمية ، بل تجعل منها وسيلة هامة في تطوير هذه العملية وتحقيق أهدافها .

وتحتاج الامتحانات المدرسية الى اجراء تغيير جذري في الأسلوب الذي تتم به .

هذا التغيير ولاشك مرهون بتغيير النظرة البها والى العملية التعليمية وانها ليست بمجرد حفظ وتلقين ، وان الهدف منها ليس مجرد الحصول على شهادة تسوغ لحاملها الترقى في السلم الاجتماعي ، وانما النظر اليها على انها عملية نمو متكامل ومستمر ، وعملية بناء المجتمع وتغييره نحو أفضل .

كما أن المعلم بحاجة الى اعداده الاعداد السليم، والى تطوير المؤسسات المعنية باعداده ، وتوفير الظروف المناسبة لقيامه بمهنة التدريس والاضطلاع بالمهام الملقاة على عاتقه .

ولا بد من توافر العلاقات الانسانية ، والتخلص من تلك العلاقات التي تسيء الى مهنة التدريس ، وتسيء الى المدرسة وتعمق من شقة الخلاف بين أعضائها وتعمل على اكساب الطلاب اتجاهات غير مرغوبة تربويا أو اجتماعيا أو اخلاقيا .

ومن الضروري الاهتمام بالطلاب والعمل على مشكلاتهم وتوفير الظروف المناسبة لاعدادهم الاعداد الجيد لمواصلة الدراسة والخروج للحياة العملية كأعضاء ونافعين للمجتمع .

أما نظام الادارة المدرسية فانه من الضروري تخليصه من الانماط التقليدية والأساليب البيروقراطية في مجال التعامل مع الطلاب والعاملين في المدرسة على اختلاف أوضاعهم وأدوارهم .

ولا بد من توافر الامكانيات والتجهيزات المدرسية على المستوى الثانى والبشرى حتى يمكن القيام بالعملية التعليمية على الوجه الأفضل ، ويعمل على تحقيق الأهداف المنشودة من القيام بهذه العملية .

الى آخر هذه الأمور التى كشفت عنها كتابات الطلاب عينة الدراسة الحالية والتى توجب النظر فيها ومراجعتها حتى يمكن للمدرسة الثانوية العامة فى مصر أن تقوم بالوظائف الملقاة على عاتقها تجاه طلابها ، وتجاه مجتمعها الذى نعيش فيه وتعمل من خلاله ، وينتظر منا أن نعمل على تغييره وتطويره والنهوض به .

فيس هذا العدد

- ٣ الأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصى
فى رحاب الله
- ٥ الأستاذ حسن محمد السحتري
أنظمة التعليم والتدريب فى
نطاق وزارة التعليم وخارجها
- ١٦ للدكتور يوسف خليل يوسف
التقويم التربوى فى المدرسة المتقدمة
للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
المدرسة الثانوية العامة فى مصر
- ٢٦ من وجهة نظر طلابها
للدكتور محمد محمد سكران



Bibliotheca Alexandrina



0536139